



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

**Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής του
Δήμου Λαμιέων σχετικά με την Επιμόρφωσή τους**

Ελένη Μάνου

ΑΜ:ΜΟ12016164

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επιβλέπων
ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΜΠΑΓΚΟΣ**

Λαμία, 2019



UNIVERSITY OF THESSALY

SCHOOL OF SCIENCE

INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE

**The Perceptions of Educators of Preschool Education of the
Municipality of Lamia regarding their Training**

Helen Manou

AM:MO12016164

Master thesis

**Supervisor
PANTELIS BAGOS**

Lamia, 2019



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής του

Δήμου Λαμιέων σχετικά με την Επιμόρφωσή τους

Ελένη Μάνου

ΑΜ:ΜΟ12016164

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων

ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΜΠΑΓΚΟΣ

Λαμία, 2019

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων σχετικά με την επιμόρφωσή τους» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ημερομηνία

Υπογραφή

© Copyright 2019 Ελένη Μάνου

All rights reserved

Τριμελής Επιτροπή:

ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΜΠΑΓΚΟΣ

ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ-ΑΛΚΗΣΤΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΟΛΛΙΑ

ΓΕΩΡΓΙΑ ΜΠΡΑΛΙΟΥ

Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη καθώς η μάθηση είναι μια μεταβαλλόμενη διαδικασία, και μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να βελτιωθεί το διδακτικό έργο και οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής της Λαμίας σχετικά με την επιμόρφωσή τους. Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική, και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αυτής ήταν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων κατά το σχολικό έτος 2017-2018 ($N = 74$), και χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε κατά το διάστημα από 22 Απριλίου 2018 έως 2 Ιουνίου 2018. Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS και πιο συγκεκριμένα η έκδοση 25. Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική καθώς και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων έχουν παρακολουθήσει – αν και όχι πολλά – επιμορφωτικά προγράμματα, και θεωρούν σημαντική την επιμόρφωσή τους. Επίσης, επιθυμούν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση, την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, και την ειδική αγωγή. Ωστόσο, θεωρούν ελλιπή τα επιμορφωτικά προγράμματα που υπάρχουν στις μέρες μας, ενώ η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται με τις απόψεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωση. Συμπερασματικά, είναι σημαντικό στο μέλλον να διερευνηθούν τρόποι βελτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και να πραγματοποιηθούν περισσότερες μελέτες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Δήμου Λαμιέων για την επιμόρφωση.

Λέξεις κλειδιά: Δήμος Λαμιέων, Εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, Επιμόρφωση

Abstract

Teacher's training is essential as learning is a changing process, and through training programs it is possible to improve the teaching work and help teachers acquire more knowledge and skills. The aim of this paper is to investigate the perceptions of Lamia's pre-school (nursery) educators about their training. The method used was quantitative, and questionnaire was used as a research tool. The sample of this survey was all the pre-school (nursery) education teachers of the Municipality of Lamia during the school year 2017-2018 (N = 74). The questionnaire was given to the sample between 22 April 2018 and 2 June 2018. For the statistical analysis of the data, the IBM SPSS program was used, and more specifically version 25. Descriptive statistics as well as correlations between the variables were used. It was found that pre-school (nursery) teachers of the Municipality of Lamia have attended - though not many - training programs and consider training them important. They also want to attend training programs on new technologies and education, self-evaluation of the educational project, and special education. However, they consider inadequate the existing training programs. In conclusion, it is important to explore in the future ways to improve the training programs and to conduct more research as regards teachers' of the Municipality of Lamia points of view on training.

Key words: Municipality of Lamia, Preschool teachers, Training

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract	7
Περιεχόμενα	8
Πίνακας Γραφημάτων	10
Εισαγωγή	12
Κεφάλαιο 1	14
Θεωρητικό Μέρος.....	14
1.1 Επιμόρφωση	14
1.3 Σκοπός επιμόρφωσης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.....	17
1.4 Υπάρχοντα επιμορφωτικά προγράμματα	19
1.5 Η επιμόρφωση με βάση το στόχο – περιεχόμενο.....	22
1.5.1 Επιμόρφωση με βάση το ιδεολογικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο	23
1.5.2 Επιμόρφωση με βάση το οργανωτικό – διοικητικό σχήμα.....	24
1.5.3 Επιμόρφωση με βάση το χώρο	24
1.6 Εξ αποστάσεως επιμόρφωση	26
Κεφάλαιο 2	27
Μεθοδολογία.....	27
2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	27
2.2 Ποσοτική έρευνα	27
2.3 Ερευνητικό εργαλείο	28
2.4 Δειγματοληψία.....	32
2.5 Διαδικασία διεξαγωγής.....	33
2.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	33
2.7 Γενίκευση.....	36

2.8 Προβληματισμοί	36
Κεφάλαιο 3	38
Αποτελέσματα Έρευνας.....	38
Κεφάλαιο 4	64
Συζήτηση.....	64
Επίλογος.....	67
Βιβλιογραφία	68
Παραρτήματα.....	80
Παράρτημα 1 – Έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα	80
Παράρτημα 2 – Ερωτηματολόγιο	81

Πίνακας Γραφημάτων

Γράφημα 1. Ηλικία συμμετεχουσών.....	38
Γράφημα 2. Χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών	39
Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχουσών.....	39
Γράφημα 4. Σπουδές των συμμετεχουσών	40
Γράφημα 5. Γνώση ξένων γλωσσών των εκπαιδευτικών	41
Γράφημα 6. Γνώση ηλεκτρονικού υπολογιστή των εκπαιδευτικών	42
Γράφημα 7. Πιστοποιητικό γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών-πληροφορικής των εκπαιδευτικών	43
Γράφημα 8. Η μέχρι τώρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	44
Γράφημα 9. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι έχουν παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα	45
Γράφημα 10. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η επιμόρφωση τους βοηθά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες	46
Γράφημα 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η επιμόρφωση βοηθά την/τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την ψυχολογία των μαθητριών/των της/του.....	46
Γράφημα 12. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι θα τις ενδιέφερε να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την οργάνωση και τον τρόπο διδασκαλίας.....	47
Γράφημα 13. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι θα τις ενδιέφερε να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση	48
Γράφημα 14. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι θα τις ενδιέφερε να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	49
Γράφημα 15. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να παρέχει ειδίκευση πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ.	

ειδική αγωγή).....	50
Γράφημα 16. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι οι εισηγήσεις και οι μικροδιδασκαλίες αποτελούν τις καλύτερες μεθόδους επιμορφωτικών προγραμμάτων	51
Γράφημα 17. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών.....	52
Γράφημα 18. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των μαθητριών/τών.....	52
Γράφημα 19. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να διεξάγονται κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών.....	53
Γράφημα 20. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να διεξάγονται εκτός του σχολικού χώρου τα Σαββατοκύριακα	54
Γράφημα 21. Απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα μαθήματα πληροφορικής.....	55
Γράφημα 22. Απόψεις των ερωτηθεισών που παρακολούθησαν μαθήματα πληροφορικής σχετικά με το πόσο τις έχουν βοηθήσει.....	55
Γράφημα 23. Απόψεις των ερωτηθεισών που παρακολούθησαν μαθήματα πληροφορικής σχετικά με το που τις έχουν βοηθήσει	56
Γράφημα 24. Απόψεις των συμμετεχουσών σχετικά με το τι επιμορφωτικά προγράμματα θα τις ενδιέφερε να παρακολουθήσουν.....	57
Γράφημα 25. Απόψεις των συμμετεχουσών για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υπάρχουν στις ημέρες μας.....	58

Εισαγωγή

Η μάθηση είναι μια μεταβαλλόμενη διαδικασία, αφού *«η γνώση δεν είναι κάτι στατικό»* (Craft, 2000, σ. 14). Δεδομένης της κεντρικής σημασίας που έχει η εκπαίδευση σε κάθε κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν πολλές γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης, ώστε να ανταποκρίνονται στις υψηλές απαιτήσεις και τα πρότυπα της ποιοτικής εκπαίδευσης. Έτσι, τα επιμορφωτικά προγράμματα έχουν θετικές επιπτώσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία (Ξωχέλλης, 2011). Στις μέρες μας, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική εξέλιξη αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την ισχυροποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους πρακτικών ώστε να πληρούν υψηλά εκπαιδευτικά πρότυπα (Βεργίδης, 2015).

Η ολοένα αυξανόμενη πολυπλοκότητα στην αγορά εργασίας και η ανάγκη για εξειδικευμένες γνώσεις οδήγησαν σε μια άνευ προηγουμένου αύξηση της ζήτησης για επιμορφωτικά στην Ελλάδα (Kappas & Tsolis, 2018). Απαντώντας σε αυτό το φαινόμενο, τα ελληνικά πανεπιστήμια δημιούργησαν, μέσω των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης, πληθώρα από τέτοια προγράμματα που καλύπτουν κάθε εκπαιδευτικό τομέα (π.χ. ειδική αγωγή). Επιπλέον, η τεχνολογία έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό για τη δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων (π.χ. εξ αποστάσεως μάθηση) (Panitsides, 2014). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Zervas (2016, σ. 350), *«τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα δεν αντιμετωπίζουν μια μεταβαλλόμενη παγκόσμια κοινότητα, η οποία περιλαμβάνει θέματα όπως η οργάνωση της εργασίας, η τεχνολογία και η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών»*.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής της Λαμίας σχετικά με την επιμόρφωσή τους.

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο βρίσκεται το θεωρητικό μέρος. Συγκεκριμένα, αναλύεται ο όρος «επιμόρφωση», παρουσιάζεται η ελληνική επιμορφωτική πολιτική, ο σκοπός της επιμόρφωσης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα υπάρχοντα επιμορφωτικά προγράμματα, και τα είδη των

επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο και η δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε. Ακόμη, αναλύεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, και γίνεται αναφορά στη γενίκευση και στους προβληματισμούς. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται μια συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Ακολουθεί ο επίλογος με τα σημαντικότερα συμπεράσματα της εργασίας, η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και τα παραρτήματα με το έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αυτή.

Κεφάλαιο 1

Θεωρητικό Μέρος

1.1 Επιμόρφωση

Ως επιμόρφωση ορίζεται η θεσμική ή μη, *«οργανωμένη διαδικασία που αποσκοπεί διαρκώς στη βελτίωση των σχετικών με την επιτέλεση εκπαιδευτικού έργου δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων»* (Μπουζάκης, κ.ά., 2011, σ. 39).

Η επιμόρφωση κρίνεται απαραίτητη καθώς οι άνθρωποι εξελίσσονται μέσω αυτής. Επίσης ο έντονος ανταγωνισμός που χαρακτηρίζει τον εργασιακό τομέα, καθιστά την επιμόρφωση απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει κάποιος να εξασφαλίσει μια θέση στον εργασιακό χώρο. Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, *«υπάρχει ένα ευρύτατο φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που πρέπει να καλυφθεί από το εκπαιδευτικό προσωπικό»*, το οποίο και καλείται να ακολουθεί ένα συνεχές πρόγραμμα επιμόρφωσης (Hargreaves, 2010, σ. 67).

Η επιμόρφωση αναφέρεται στις πολιτικές, στις διαδικασίες και στις διατάξεις οι οποίες έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να εξοπλίζουν (μελλοντικές/ούς) εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις και τις πρακτικές που απαιτούνται ώστε να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (McLaughlin, 2013).

Υπάρχει μια μακρά και συνεχής συζήτηση σχετικά με τον καταλληλότερο όρο για την περιγραφή των δραστηριοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο πολιτικών συζητήσεων σε πολλές χώρες, αντανakλώντας τόσο την αξία που προσδίδουν οι κοινωνίες και οι πολιτισμοί στην προετοιμασία των νέων για τη ζωή, όσο και το γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα καταναλώνουν σημαντικούς οικονομικούς πόρους. Τα

περισσότερα κράτη στον κόσμο, επενδύουν μεγάλα χρηματικά ποσά στην εκπαίδευση, με σκοπό τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Mohan, 2011).

Σε πολλές χώρες, η αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λαμβάνει χώρα σε μεγάλο βαθμό ή αποκλειστικά σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορεί να οργανωθεί σύμφωνα με δύο βασικά μοντέλα: το ταυτόχρονο και το διαδοχικό. Στο ταυτόχρονο μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις γνώσεις που είναι σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο τους, καθώς και εκείνες που σχετίζονται με τη διδασκαλία, στον ίδιο κύκλο σπουδών. Όταν ολοκληρώσουν τον κύκλο αυτό, έχουν την ικανότητα να διδάξουν. Το ταυτόχρονο μοντέλο εφαρμόζεται στις περισσότερες χώρες για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών προσχολικής αλλά και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κύριο χαρακτηριστικό του είναι η πρακτική άσκηση. Στο διαδοχικό μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν αρχικά έναν πρώτο κύκλο σπουδών και μόλις τον ολοκληρώσουν με επιτυχία, παρακολουθούν έναν δεύτερο που έχει να κάνει με τη μέθοδο διδασκαλίας και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, ενώ συμμετέχουν και σε πρακτική άσκηση. Όταν ολοκληρώσουν και αυτόν τον κύκλο σπουδών τους δίδεται άδεια ασκήσεως επαγγέλματος (Bickmore, et al., 2017).

Το ζήτημα των γνώσεων, των συμπεριφορών και των δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί είναι αντικείμενο πολλών συζητήσεων σε διάφορους πολιτισμούς (Niemi, Toom & Kallioniemi, 2016). Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη να διαβιβάζουν στις/στους εκπαιδευόμενες/ους τις πεποιθήσεις, τις στάσεις και την κουλτούρα της κοινωνίας, πληροφορίες και συμβουλές και να διευκολύνουν την απόκτηση των βασικών γνώσεων που πρέπει να έχουν οι μαθητές/τριες ώστε να καταφέρουν να δραστηριοποιηθούν στην κοινωνία και στην οικονομία (Ξωχέλλης, 2011).

1.2 Επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Το μέλλον της ευημερίας της Ελλάδας εξαρτάται άμεσα από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής επίδοσης για την αύξηση της απασχόλησης και των κοινωνικών

αποτελεσμάτων (Ξωχέλλης, 2011). Οι προκλήσεις είναι τεράστιες, καθώς οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν μειωθεί αισθητά τα τελευταία χρόνια και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι αδύναμα (OECD, 2017). Η εκπαίδευση θα έπρεπε να αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος (και στην Ελλάδα), επομένως, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν επενδύσεις σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, αλλά και μεγαλύτερη έμφαση στη φροντίδα της παιδικής ηλικίας. Στο πλαίσιο μιας οικονομικής κρίσης και αντιμετωπίζοντας άμεσες δυσκολίες, οι οικονομικές, νομοθετικές και ανθρώπινες αρμοδιότητες πρέπει να πραγματοποιηθούν με αργό και σταθερό ρυθμό, παράλληλα με την προσπάθεια διεύρυνσης και βελτίωσης των νέων αρμοδιοτήτων (OECD, 2017). Σε επίπεδο χώρας, όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των σχολείων που έχουν την ευθύνη να καθορίσουν και να επεξεργαστούν τα προγράμματα σπουδών και τις εκτιμήσεις τους, τόσο καλύτερη είναι η απόδοση του συνολικού σχολικού συστήματος. Καταρχάς, η σχολική αυτονομία, σε συνδυασμό με τη λογοδοσία της τοπικής κοινωνίας και του κράτους, μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις ανάγκες της εκάστοτε κοινότητας (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014). Η μεγαλύτερη αυτονομία θα μπορούσε επίσης να δώσει τη δυνατότητα στα σχολεία να είναι πιο ανοιχτά στη συνεργασία με τις τοπικές κοινότητες. Κάποιες άμεσες επιλογές πολιτικών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως η βιβλιογραφία αναφέρει, ίσως να ήταν οι εξής (Βεργίδης, 2015, σ. 104-105):

- συμμετοχή «τοπικών εκπαιδευτικών παραγόντων», συμπεριλαμβανομένων των σχολικών μονάδων, των σχολικών διευθυντών, κλπ.
- περισσότερος έλεγχος για τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούν τα «μαθησιακά αποτελέσματά» τους οι εκπαιδευτικοί
- «επενδύσεις στην ικανότητα» και στις δεξιότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί

- ανάπτυξη ενός «πλαισίου ποιότητας» και αποτελεσμάτων στο σχολείο μέσω διαβουλεύσεων με τα ενδιαφερόμενα μέρη, όπως και επαναφορά της αυτοαξιολόγησης του σχολείου.

Παράλληλα, οι πρόσθετες ώρες διδασκαλίας (δηλαδή επιμόρφωση και προετοιμασία των μαθημάτων) για τις/τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που χρειάζονται για την επίτευξη ισχυρότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η διδασκαλία είναι πιο πολύπλοκη από ποτέ, οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις νέες μεταρρυθμίσεις και αξιολογήσεις του προγράμματος σπουδών, και εφαρμόζουν προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης για έναν όλο και πιο διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό. Χρειάζονται χρόνο για να επεξεργαστούν και να ενσωματώσουν νέες πληροφορίες για να και να παράσχουν έγκαιρη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τις/ τους μαθητριές/τες σχετικά με τη μάθησή τους (OECD, 2017).

Εξίσου σημαντική είναι και η ενίσχυση της παραμέτρου που αφορά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ευθυγράμμιση της συνεχιζόμενης κατάρτισής τους με τις ανάγκες των σχολείων (Brownlee, Schraw & Berthelsen, 2011). Η κατανομή των εκπαιδευτικών στα σχολεία και ο καθορισμός του τρόπου διανομής του χρόνου διδασκαλίας μεταξύ τους, θα πρέπει να γίνεται έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη τα επίπεδα εμπειρίας τους. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να υπάρχει «προσέλκυση, στήριξη και διατήρηση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών σε ολοήμερα και σε άλλα σχολεία που το χρειάζονται περισσότερο, αλλά και καλύτερη κατανομή καθηκόντων, καθοδήγηση για αρχάριες/ους εκπαιδευτικούς, οικονομικά κίνητρα και υποστήριξη σε σχολεία που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία» (OECD, 2017, σ. 49).

1.3 Σκοπός επιμόρφωσης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί από τις/τους εκπαιδευτικούς, διδασκαλία και μάθηση υψηλής ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν πληθώρα γνώσεων και δεξιοτήτων όσον αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης που θα πρέπει να

ακολουθούν και να εφαρμόζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τα πρότυπα ποιότητας του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η επιμόρφωση για τις/τους εκπαιδευτικούς είναι μια συνεχής διαδικασία που προωθεί τις διδακτικές ικανότητές τους και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, που εν συνεχεία οδηγούν στην αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητριών/τών. Μελέτες έχουν δείξει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι αποτελεσματικές/οί διαχειρίστριες/στές τάξεων, οι μαθήτριες/ές τους επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις (Freiberg et al., 1995; Omoteso & Samudara, 2011; Stronge et al., 2011; Stronge et al., 2008; Kunter et al., 2007).

Σύμφωνα με τον Vermunt (2014, σ. 85), η *«υψηλής ποιότητας επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση των μαθητών ως αποτέλεσμα»*.

Σύμφωνα με την Pianta και τους συνεργάτες της (2012), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικεντρωθούν στη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, στην οργάνωση της τάξης και στην αλληλεπίδρασή τους με άλλες/ους εκπαιδευτικούς. Για να γίνει αυτό, η/ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει ένα ορισμένο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, έτσι ώστε να μπορέσει να κατανοήσει πώς λειτουργούν αυτοί οι τρεις τομείς, πώς επιδρούν στη διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης, όπως και το γιατί είναι τόσο σημαντικοί. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η αλληλεπίδραση στην τάξη είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για κάθε εκπαιδευτικό, που θα την/τον υποστηρίξει σε οποιαδήποτε κατάσταση εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας (διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, διαχείριση μη συμβατικών συμπεριφορών από τους μαθητές, κλπ.) (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά επικαιροποιημένες πληροφορίες και νέες έρευνες σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, αλλά και τα αναδυόμενα τεχνολογικά εργαλεία και τους νέους πόρους προγράμματος σπουδών (π.χ. χρήση διαδικτύου, κατάλληλα εξοπλισμένων αιθουσών, κλπ.), θα μπορούσαν να αποτελέσουν επιτυχημένους παράγοντες για τα σχολεία. Η καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη θα πρέπει να αποτελεί στόχο των εκπαιδευτικών και να είναι συνεχής, αλλά και να συνδέεται και να προέρχεται από τη συνεργασία με τις/τους μαθήτριες/ητές και την κατανόηση της κουλτούρας τους (Darling-Hammond et al., 2017; Borko, 2004).

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2001, σ. 21-23), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως βασικότερο σκοπό της την πραγμάτωση κάποιων συγκεκριμένων ικανοτήτων, οι οποίες περιγράφονται ως εξής: «α) την πραγμάτωση της προτεραιότητας του κοινωνικού συστήματος να διαθέτει ένα βιώσιμο, ισχυρό και ευπροσάρμοστο στις νέες εξελίξεις εκπαιδευτικό σύστημα, β) την επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού, γ) την κινητοποίηση κάθε εκπαιδευτικού ώστε να συντελέσει στη σφαιρική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών».

1.4 Υπάρχοντα επιμορφωτικά προγράμματα

Μερικοί από τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση στα σχολεία (μέγεθος τάξης, δαπάνη ανά μαθητή) δεν έχουν εμφανείς επιπτώσεις στην απόδοση των μαθητριών/τών, ενώ η ποιότητα των εκπαιδευτικών (όπως μετράται από τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τα προσόντα) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην πρόοδο των σπουδαστριών/ών (Barber & Mourshed, 2007). Κατά καιρούς διοργανώνονται διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και που σκοπό έχουν να εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους. Κάποια από αυτά είναι όσα ακολουθούν (Gustafsson, 2003).

Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες: εξειδίκευση σε σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων

Το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας διοργανώνει κάθε χρόνο το πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή – Μαθησιακές Δυσκολίες: εξειδίκευση σε σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων». Το πρόγραμμα έχει διάρκεια 900 ωρών και παρέχει στις/στους συμμετέχουσες/οντες πιστοποιητικό εξειδίκευσης 60 ECTS μονάδων. Το πρόγραμμα αποτελείται από δύο άξονες επιμόρφωσης και εξειδίκευσης:

- A) Αξιολόγηση των δυσκολιών μάθησης με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων
- B) Σχεδιασμός αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης για την

αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών.

Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα απευθύνεται κυρίως σε Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, Εκπαιδευτικούς Ειδικής Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικούς Ειδικοτήτων, Λογοθεραπευτές/ές, Ψυχολόγους, Κοινωνικές/ούς Λειτουργούς. Ακόμη, μπορούν να συμμετάσχουν τελειόφοιτες/οι φοιτήτριες/ές, αναπληρώτριες/ές και μόνιμες/οι όλων των ειδικοτήτων. Μέσω της θεωρητικής κατάρτισης και της πρακτικής εκπαίδευσης που προσφέρει το πρόγραμμα αυτό, οι εκπαιδευόμενες/οι ενημερώνονται για τη διαδικασία της αξιολόγησης, τους τρόπους υποστήριξης των μαθητριών/τών με μαθησιακές δυσκολίες και εμβαθύνουν στους τρόπους διάγνωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τη βοήθεια ψυχομετρικών εργαλείων, επιχειρώντας τη βελτίωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Αθανασίου, Μπαλντούκας, & Παναούρα, 2014).

Πρόγραμμα ετήσιας εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή

Το Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών διοργανώνει τα τελευταία δώδεκα χρόνια, το πρόγραμμα ετήσιας εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή. Οι συμμετέχουσες/οντες λαμβάνουν Πιστοποιητικό Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, το οποίο συνιστά σημαντικό προσόν για την ενασχόληση της/του εκπαιδευτικού με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα διεξάγεται σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Υπουργείου Παιδείας, ενώ παράλληλα λαμβάνεται υπόψη ως επιπλέον προσόν με ξεχωριστή θέση στον επιστημονικό φάκελο της/του καθεμίας/ενός συμμετέχουσας/οντα εκπαιδευτικού.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστιάζει στη διάγνωση, αντιμετώπιση εκπαιδευτικών δυσκολιών και την ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών με:

- Μαθησιακές Δυσκολίες (Δυσλεξία, Δυσαριθμησία, Δυσγραφία, Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού των Κινήσεων-Δυσπραξία)
- Διαταραχές Επικοινωνίας (Γλωσσικής Έκφρασης, Φωνολογική Διαταραχή, Τραυλισμός)

- Νοητική υστέρηση (Προγράμματα Εκπαίδευσης)
- Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμός, Asperger, Rett)
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)
- Ψυχικές και Συναισθηματικές Διαταραχές
- Αισθητηριακές, Κινητικές αναπηρίες (κινητικές διαταραχές, προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, πολλαπλές αναπηρίες)
- Χρόνιες παθήσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Περιλαμβάνει μεθόδους:

- διάγνωσης,
- κατάρτισης Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΠ),
- πρώιμης παρέμβασης,
- πρακτικής άσκησης σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ και Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)
- αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα.(Τ.Π.Ε.)
- συμβουλευτικής μαθητών και γονέων.

Ο κύριος στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές, και η δυνατότητα υλοποίησης αυτών των πολιτικών.

Εντός του πλαισίου αυτού, είναι πολύπλοκο έργο το να καθοριστούν οι διδακτικές πρακτικές που επηρεάζουν την απόδοση των σπουδαστών/τριών, καθώς η αποτελεσματική διδακτική στρατηγική ποικίλλει ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα των μαθητών/τριών, την προσωπικότητα, την ικανότητα μάθησης και το κοινωνικό υπόβαθρο και οι διαφορετικές στρατηγικές απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Gustafsson, 2003).

1.5 Η επιμόρφωση με βάση το στόχο – περιεχόμενο

Η επιμόρφωση με βάση τον στόχο-περιεχόμενο, μπορεί να παρουσιάσει κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενο των στόχων που σχετίζονται με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, την ενίσχυσή τους, καθώς και την αλλαγή των ενδιαφερόντων αλλά και των τακτικών που ακολουθούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαυρογιώργος, 1999). Το C.E.R.I. (Centre for Educational Research and Innovation - Κέντρο Προώθησης Παιδαγωγικής Έρευνας και Καινοτομιών) όρισε την τυπολογία επιμόρφωσης, η οποία βασίζεται στα άνωθεν κριτήρια (O.E.C.D., 1995):

- το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
- το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση τοπικές-σχολικές περιφερειακές-ανάγκες.
- το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση γενικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση τις εκπαιδευτικές αλλαγές, που σημειώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και από τις διάφορες μεταρρυθμίσεις που σημειώνονται.
- το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση τις ατομικές τους ανάγκες.

Αποτελεί καθήκον της/του εκπαιδευτικού -μεταξύ άλλων- να αναπτύξει τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες έτσι ώστε να βοηθηθούν οι μαθήτριες/ές να γίνουν ‘κομμάτι’ της κοινωνίας και να συμμετέχουν στην οικονομία της γνώσης ώστε να μπορούν να ευημερούν (Bullough, 1997). Μεταξύ των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, οι καλές δεξιότητες επικοινωνίας, επίσης, συχνά τυγχάνουν σημαντικής μνείας. Το να μπορέσει μία/ένας εκπαιδευτικός να εκπληρώσει την επαγγελματική της/του λειτουργία σε ένα δεδομένο τομέα, απαιτεί μια σύνθεση γνώσεων, στάσεων και πρακτικών δεξιοτήτων (Falus, 2002) και η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πυλώνα για την επαγγελματική ανάπτυξη, μόνο όταν προηγηθεί συναίνεση μεταξύ

εκπαιδευτικών και επιμορφωτών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν και να αποδεχτούν ότι μέσα από την αξιολόγηση μπορούν να ενισχύσουν αλλά και να επεκτείνουν τις δεξιότητες τους, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και καθιστώντας ευκολότερο το έργο τους, ως προς την επίτευξη της διαδικασίας της μάθησης (Bullough, 1997).

1.5.1 Επιμόρφωση με βάση το ιδεολογικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο

Ο συγκεκριμένος τύπος επιμόρφωσης εμπεριέχει διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Δυο βασικές παράμετροι που τον διέπουν είναι το κατά πόσο η γνώση είναι έγκυρη αλλά και απαραίτητη, καθώς επίσης και ποιος την καθορίζει (Eraut, 1987).

Η επιμόρφωση με ιδεολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο έχει ως βασικό της στόχο να καλύψει τα κενά που επηρεάζουν τις/τους εκπαιδευτικούς και τις/τους οδηγούν να είναι ανεπαρκείς στο έργο τους στο σύγχρονο σχολείο. Τα κενά που προαναφέρθηκαν έχουν κυρίως να κάνουν με την απουσία συγκεκριμένων δεξιοτήτων από την πλευρά της/του εκπαιδευτικού, γεγονός που οδηγεί μεταξύ άλλων και στη χαμηλή επίδοση των μαθητριών/τών και κατ' επέκτασιν στη σχολική αποτυχία (Μπρούσας, 2016 · Οικονομίδης, 2011).

Επιπλέον, αποσκοπεί στη δημιουργία αλλαγών στο σύστημα εκπαίδευσης έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα και γενικότερα στο προφίλ της σύγχρονης κοινωνίας. Η επιμόρφωση με βάση το ιδεολογικό – φιλοσοφικό υπόβαθρο στοχεύει τόσο στην επαγγελματική όσο και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αποσκοπεί δηλαδή στο να δημιουργήσει ολοκληρωμένες/ους επαγγελματίες, αλλά και άτομα που προσφέρουν ουσιαστικό έργο, από το οποίο θα λαμβάνουν πρώτα οι ίδιοι/ες ικανοποίηση (Eraut, 1987). Ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να μεριμνά για την τακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην ομαλή ένταξη των μαθητριών/τών στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και μαθησιακό περιβάλλον (Μαυρογιώργος, 1999).

1.5.2 Επιμόρφωση με βάση το οργανωτικό – διοικητικό σχήμα

Στο συγκεκριμένο μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μελετάται ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η επιμόρφωση με βάση τις διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις, καθώς επίσης και το πώς διανέμονται οι αρμοδιότητες, και επιτυγχάνεται ο προγραμματισμός. Η επιμόρφωση με βάση το οργανωτικό – διοικητικό σχήμα, διακρίνεται στους παρακάτω τύπους (Παλαιοκρασάς, κ.ά., 2008, σ. 65):

- συγκεντρωτικό σύστημα: «ιεραρχικό σύστημα, κεντρικός συντονισμός και έλεγχος από το Υπουργείο Παιδείας».
- αποκεντρωτικό σύστημα: ένα κομμάτι εξουσίας της κεντρικής διοίκησης μεταβιβάζεται στα «περιφερειακά όργανα», που, έχουν αρμοδιότητες, ασκούν εκπαιδευτική διοίκηση και αναλαμβάνουν ευθύνες, και «συνεργάζονται με επιστημονικούς φορείς και το Υπουργείο Παιδείας».
- σύστημα αυτοδιοίκησης: στο συγκεκριμένο σύστημα τα τοπικά και περιφερειακά όργανα έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν επιμορφωτικά προγράμματα.
- ομοσπονδιακό σύστημα: στο σύστημα αυτό «τα κράτη μέλη της ομοσπονδίας καθορίζουν την οργάνωση και λειτουργία της επιμόρφωσης και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική, και η κεντρική διοίκηση έχει τον γενικό συντονισμό».

1.5.3 Επιμόρφωση με βάση το χώρο

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί και εκτός και εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Εκτός σχολικού περιβάλλοντος γίνεται λόγος κυρίως για ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ιδρύματα αυτά, μέσω του κύρους που διαθέτουν, πιστεύεται ότι προσφέρουν μια ποιοτική επιμόρφωση. Ωστόσο, φαίνεται να «εξυπηρετούν περισσότερο τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, και όχι τόσο της/του εκπαιδευτικού, κάτι που θεωρείται σημαντικό μειονέκτημα» (Αναστασιάδης, 2016, σ.

302). Οι μορφές επιμόρφωσης που παρέχονται στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να είναι μεταπτυχιακά προγράμματα, σεμινάρια, συμβουλευτική, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κλπ. Επιπλέον, εκτός του σχολικού περιβάλλοντος πραγματοποιείται επιμόρφωση και σε κέντρα εκπαιδευτικών, τα οποία οργανώνονται σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, παρέχοντας στην/στον εκπαιδευόμενη/ο, την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και επιστημονική υποστήριξη (Φιλοκώστα, 2010). Παράλληλα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιηθεί και εντός του σχολικού πλαισίου. Η ενδοσχολική αυτή επιμόρφωση συναντάται στο μοντέλο μαθητείας, κατά το οποίο διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, έχοντας το δικό τους εκπαιδευτικό προφίλ, προωθούν τα δικά τους επιμορφωτικά προγράμματα. Το μοντέλο μαθητείας αποτελεί ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο έχει αρχίσει να αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και έχει σαν κύριο στόχο να προετοιμάσει τις τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες (Ξωχέλλης, 2011).

Το συγκεκριμένο μοντέλο απευθύνεται (αν όχι απευθυνόταν) κυρίως σε νεοπροσληφθείσες/έντες εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τις/τους να καλύψουν ορισμένες επαγγελματικές ανάγκες που είναι λογικό να προκύπτουν στην αρχή της σταδιοδρομίας τους (Φιλοκώστα, 2010).

Άλλο ένα μοντέλο επιμόρφωσης εντός του σχολικού πλαισίου είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση (Βαλανίδης, 1992). Στο μοντέλο αυτό, λαμβάνονται υπόψη οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως διαμορφώνονται από τα χαρακτηριστικά του σχολείου τους. Να σημειωθεί ότι στη διαμόρφωση και την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων λαμβάνει μέρος όλο το προσωπικό (Ξωχέλλης, 2002).

Τέλος, άλλο ένα μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης, είναι αυτό της επιμόρφωσης ως ανάπτυξης προσωπικού. Πρόκειται για μια «*τριετή δράση*», όπως η Φιλοκώστα αναφέρει, «*της εκάστοτε σχολικής μονάδας που αποσκοπεί στην επίλυση των αναγκών της, οι οποίες καταγράφονται και αναλύονται έχοντας σαν γνώμονα την ανάπτυξη του σχολείου αλλά και της/του εκπαιδευτικού*» (Φιλοκώστα, 2010, σ. 36).

1.6 Εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Μια ακόμα μορφή επιμόρφωσης, είναι η εξ αποστάσεως (πέραν της εκτός και εντός της σχολικής μονάδας). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση συνιστά έναν καινοτόμο τύπο επιμόρφωσης. Στην ουσία ορίζεται ως *«ένα οργανικά δομημένο σύνολο μέσων και διαδικασιών, με βάση τα οποία, ο εκπαιδευόμενος, αν και βρίσκεται σε απόσταση από τον εκπαιδευτικό ή τον επιμορφωτικό φορέα, μαθαίνει πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα μέσα από μια ευρύτερη πορεία αυτομάθησης, χρησιμοποιώντας ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και έχοντας υποστήριξη από καθηγητές-συμβούλους»* (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005, σ. 278). Η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης δεν έχει χωροχρονικούς περιορισμούς ενώ έχει ως βασικό εργαλείο τη χρήση της τεχνολογίας. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα με τη χρήση του διαδικτύου (συνήθως) (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005).

Η Burns (2011, σ. 23) δήλωσε ότι *«η εξ αποστάσεως επιμόρφωση στην ουσία βοηθά τα άτομα να εκπληρώνουν τα επαγγελματικά τους όνειρα και τις φιλοδοξίες τους»*, είτε είναι εργαζόμενες/οι γραφείου είτε είναι πιστοποιημένες/οι εκπαιδευτικοί. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση έχει επωφεληθεί από την τεχνολογία, όπως προαναφέρεται, προκειμένου να προσεγγίσει τις/τους εκπαιδευόμενες/ους και να τις/τους προσφέρει μια οικονομικά αποδοτική ποιοτική επιμόρφωση. Δύο πρόσθετοι παράγοντες που είναι σημαντικοί για τη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ο τύπος και η ποιότητα επιμόρφωσης που παρέχεται μέσω αυτών των τεχνολογιών (Οικονομίδης, 2011).

Ωστόσο, πολλές/οί υποστηρίζουν ότι η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης χαρακτηρίζεται από εξατομίκευση, γεγονός που την καθιστά εκπαιδευτικά αδύναμη και απρόσωπη, αφού δεν υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στην/στον εκπαιδευτικό και τον/την εκπαιδευόμενη/ο (Κωστίκα, 2004).

Κεφάλαιο 2

Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να αναλυθούν και να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων σχετικά με την επιμόρφωσή τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντική την επιμόρφωση;
- Έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα;
- Ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων;
- Μπορούν τα επιμορφωτικά προγράμματα να βελτιώσουν την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη τους;
- Από ποιες/ους πρέπει να διεξάγονται;

2.2 Ποσοτική έρευνα

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι η ποσοτική. Η ερευνητική αυτή μέθοδος χρησιμοποιείται συχνά στις φυσικές και τις κοινωνικές επιστήμες (Babbie, 2018) και υπογραμμίζει τις μετρήσεις που αφορούν τη στατιστική, μαθηματική ή αριθμητική ανάλυση των δεδομένων που συλλέγονται μέσω δημοσκοπήσεων, ερωτηματολογίων και ερευνών (Gay, Mills & Airasian, 2017). Με την ποσοτική έρευνα αναπτύσσονται και χρησιμοποιούνται θεωρίες, υποθέσεις και μαθηματικά μοντέλα σχετικά με διάφορα φαινόμενα (π.χ. κοινωνικά φαινόμενα) (Adler & Clark, 2018 · Bryman, 2017 · Γέμτος, 2016).

Οι λόγοι που επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος έρευνας, και όχι η ποιοτική μέθοδος είναι τρεις. Αρχικά, στην ποσοτική μέθοδο έρευνας χρησιμοποιούνται μεγαλύτερα μεγέθη δειγμάτων και η βιβλιογραφία αναφέρει ότι τα συμπεράσματά της είναι γενικεύσιμα και περισσότερο αξιόπιστα (Verma & Mallick, 2004)· κατά δεύτερον, η ποσοτική μέθοδος έρευνας δεν θεωρείται χρονοβόρα (Κάλλας, 2015) και τέλος, τα αποτελέσματά της κρίνεται ευκολότερο να αναλυθούν στατιστικά (Babbie, 2018).

2.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή αυτού του εργαλείου έγινε καθώς η βιβλιογραφία αναφέρει ότι -συνήθως- δεν είναι χρονοβόρα διαδικασία (όπως προαναφέραμε), είναι εύληπτο, και εξασφαλίζει την ανωνυμία των ερωτηθεισών/έντων (Δαφέρμος, 2005 · Kuada, 2012).

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της χρήσης ερωτηματολογίων για τη συλλογή δεδομένων είναι η τυποποίηση (Bhattacharyya, 2006). Τα ερωτηματολόγια όχι μόνο επιτρέπουν στις/στους ερευνήτριες/ές να υποβάλουν τις ίδιες ερωτήσεις με την ίδια σειρά σε όλες/ους τις/τους ερωτηθείσες/έντες, αλλά μετατρέπουν και την παρουσίαση και τη σύγκριση των απαντήσεων σε εύκολη και συνεπή (Fowler, 2009). Η εν λόγω τυποποίηση εξαλείφει τη μεροληψία και επιτρέπει την όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενική συλλογή των απαντήσεων. Ωστόσο, τα ερωτηματολόγια αν και παρουσιάζουν πολλά θετικά στοιχεία δεν επιτρέπουν περαιτέρω διερεύνηση συγκεκριμένων ερωτήσεων, που μπορεί να είναι σημαντικές και κρίσιμες για την έρευνα (Lavrakas, 2008).

Η δημοτικότητα των ερωτηματολογίων ως εργαλείο συλλογής δεδομένων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην ευκολία χρήσης τους. Οι ερευνήτριες/ές μπορούν να διανείμουν ερωτηματολόγια σε όλες/ους τις/τους ερωτηθείσες/έντες ταυτόχρονα, γεγονός που τις/τους επιτρέπει την ταχεία συλλογή των δεδομένων και μειωμένη προσπάθεια εν συγκρίσει με τις (μία προς μία) συνεντεύξεις (Groves, et al., 2009). Οι ερευνήτριες/ές βρίσκουν, επίσης, συνήθως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πολύ πιο

εύκολη την επεξεργασία και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, παρά των ποιοτικών δεδομένων. Επιπρόσθετα, τα ερωτηματολόγια είναι εύκολα και βολικά για τις/τους ερωτηθείσες/έντες (Leon, et al., 2003). και επιτρέπουν την ανωνυμία (Bryman, 2017). Σε πολλές έρευνες, οι ειλικρινείς απαντήσεις εξαρτώνται από το βαθμό στον οποίο οι ερωτηθείσες/έντες θεωρούν ότι τα δεδομένα παραμένουν εμπιστευτικά. Αυτός ο μη παρεμβατικός χαρακτήρας των ερωτηματολογίων έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, ειδικά όσον αφορά ευαίσθητα ή αμφιλεγόμενα θέματα, καθώς η/ο ερωτώμενη/ος αισθάνεται ελεύθερη/ος να δίνει τολμηρές απαντήσεις χωρίς αμηχανία ή φόβο (de Leeuw, Hox & Dillman, 2008).

Παρόλα αυτά, τα ερωτηματολόγια έχουν και ορισμένα μειονεκτήματα. Αρχικά, θεωρούνται ανεπαρκή, ειδικά συγκριτικά με τις συνεντεύξεις, για να γίνουν πλήρως κατανοητά συναισθήματα και συμπεριφορές των ανθρώπων (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Επίσης, αποτελούν μια τεχνητή δημιουργία από την ερευνήτρια/τη, η/ο οποία/ος ζητά μόνο περιορισμένο αριθμό πληροφοριών χωρίς εξήγηση. Ταυτόχρονα, δεν μπορεί να κριθεί εύκολο κατά πόσο οι ερωτώμενες/οι απάντησαν ειλικρινά (Bryman, 2017). Οι άνθρωποι μπορούν να διαβάσουν διαφορετικά σε κάθε ερώτηση και ως εκ τούτου να απαντήσουν στη δική τους ερμηνεία της ερώτησης, επομένως υπάρχει ένα επίπεδο υποκειμενικότητας (Norris, et al., 2017). Επιπρόσθετα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ερωτηματολογίων είναι συχνά χαμηλές (Ζαφειρόπουλος & Μυλωνάς, 2017). Μερικές φορές, τα ερωτηματολόγια αποτελούν απλώς τη συλλογή των απόψεων πολλών ατόμων που μπορεί να μην γνωρίζουν τη πλέον κατάλληλη απάντηση. Επικρατεί λοιπόν στην περίπτωση αυτή, μια «*συγκέντρωση της άγνοιας*» (Creswell, 2013, σ. 161). Ορισμένες/οι ερωτηθείσες/έντες μπορεί να μην θέλουν να εκφράσουν γραπτώς τις απόψεις τους επί αμφιλεγόμενων ζητημάτων (Javeau, 1996). Τέτοιες απόψεις μπορούν να αντληθούν μόνο μέσω συνεντεύξεων. Τέλος, οι χειρονομίες, οι αντιδράσεις, οι ισχυρισμοί και τα συναισθήματα των ερωτηθέντων παραμένουν απαρατήρητα (Fowler, 2009).

Η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των ερωτηματολογίων ως εργαλείου συλλογής δεδομένων εξαρτάται από τη φύση της έρευνας, αλλά και τις/τους

συμμετέχουσες/οντες (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Η επιτυχία του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής στοιχείων εξαρτάται από τον σωστό σχεδιασμό και από μια επιστημονική βάση προετοιμασίας που επιτρέπει στην/στον ερευνήτρια/τή να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων. Δύο επιπλέον πτυχές θεωρούνται κρίσιμες: η αισθητική και η σειρά των ερωτήσεων. Οι δυο αυτές πτυχές είναι σημαντικές καθώς μπορούν να μεγιστοποιήσουν τα ποσοστά απόκρισης των ερωτώμενων και να προκύψουν καλύτερα αποτελέσματα (Jones, Baxter & Khanduja, 2013). Τα ερωτηματολόγια πρέπει να είναι ευπαρουσίαστα, χωρίς έντονα χρώματα, και να περιλαμβάνουν ομαλές, απλές και συμμετρικές μορφές (Mahon-Haft & Dillman, 2010). Οι ερωτήσεις θα πρέπει να παρατάσσονται με λογική σειρά, και να υπάρχουν ενότητες αν οι ερωτήσεις είναι πολλές. Εισαγωγικές και συνοπτικές ερωτήσεις για την επισήμανση της έναρξης και του τέλους της έρευνας είναι επίσης χρήσιμες (Javeau, 1996).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελείται από 13 ερωτήσεις. Ωστόσο, η ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου αποτελείται από 13 υποερωτήματα, και η ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου αποτελείται από 2 υποερωτήματα. Οι θεματικές του ερωτηματολογίου είναι οι εξής τρεις: α) δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, γνώση ξένων γλωσσών και ηλεκτρονικών υπολογιστών, η μέχρι τώρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών), β) απόψεις για τη σημαντικότητα και την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, γ) απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τομείς που θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις 1-9 του ερωτηματολογίου αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, οι ερωτήσεις 10, 11 και 13 του ερωτηματολογίου αφορούν τις απόψεις των ερωτηθεισών/έντων για τη σημαντικότητα και την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και η ερώτηση 12 αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τομείς που θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν.

Πιο αναλυτικά, χρησιμοποιήθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις (ερωτήσεις 1-11 του ερωτηματολογίου) και τρεις ερωτήσεις ανοικτού τύπου (ερωτήσεις 11-13 του

ερωτηματολογίου). Η ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δυο σκέλη, για αυτό κατηγοριοποιήθηκε και ως κλειστού και ως ανοιχτού τύπου. Το πρώτο σκέλος της ερώτησης είναι μια ερώτηση κλειστού τύπου (με επιλογές απαντήσεων ναι/όχι), και το δεύτερο σκέλος, το οποίο το απαντούν μόνο όσες/οι από τις/τους ερωτηθείσες/έντες απάντησαν στο πρώτο σκέλος «Ναι» είναι μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία οι συμμετέχουσες/οντες καλούνται να απαντήσουν κατά πόσο και που τις/τους έχει βοηθήσει η παρακολούθηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα μαθημάτων πληροφορικής. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι ερωτήσεις κλειστού τύπου αναλύονται ευκολότερα (από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου) (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Κάθε απάντηση μπορεί να δώσει έναν αριθμό ή μια τιμή, ώστε να μπορεί να εκτιμηθεί μια στατιστική ερμηνεία (Gupta & Gupta, 2011). Επίσης, κατά την στατιστική ανάλυση, καθώς οι ανοικτές ερωτήσεις αναλύονται ποσοτικά (δηλαδή κωδικοποιούνται), οι απαντήσεις τείνουν να χάνουν μέρος της αρχικής τους σημασίας (Συμεωνάκη, 2015 · Wolf, et al., 2016). Λόγω της απλότητας των ερωτήσεων κλειστού τύπου, το πρόβλημα αυτό (ότι με την κωδικοποίηση δηλαδή χάνεται μέρος της αρχής σημασίας των απαντήσεων των ερωτηθείσων/έντων) δεν συναντάται στις ερωτήσεις αυτές (Norris, et al., 2017). Από την άλλη, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου διευκολύνουν έναν απεριόριστο αριθμό πιθανών απαντήσεων (Javeau, 1996), επιτρέπουν στις/στους ερωτώμενες/ους να απαντήσουν λεπτομερώς και να διευκρινίσουν τις απαντήσεις τους (Πυργιωτάκης & Θεοφιλίδης, 2016) και επειδή συχνά δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση, οι ερωτηθείσες/έντες αισθάνονται πιο άνετα να τις απαντούν (Adler & Clark, 2018).

Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν και ερωτήσεις τύπου κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ), και συγκεκριμένα, στην ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου (η οποία όπως προαναφέρθηκε περιλαμβάνει 13 υποερωτήματα), ώστε να διερευνηθούν εις βάθος οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα Likert είναι μια «*συστηματική ψυχομετρική κλίμακα*» μέτρησης στάσεων, πεποιθήσεων και απόψεων (Αναστασιάδου, 2012, σ. 23). Σε κάθε ερώτηση «*παρουσιάζεται μια δήλωση*» στην οποία η/ο εναγόμενη/ος πρέπει να δηλώσει ένα βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε

μορφή τύπου πολλαπλών επιλογών (de Vaus, 2011, σ. 49). Επίσης, οι απαντήσεις είναι εύκολα ποσοτικοποιήσιμες (Δαφέρμος, 2011). Δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο δεν απαιτεί από την/τον συμμετέχουσα/οντα να δώσει μια απλή και συγκεκριμένη απάντηση τύπου ναι/όχι, δεν υποχρεώνει την/τον συμμετέχουσα/οντα να λάβει θέση σε ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά της/του επιτρέπει να ανταποκριθεί σε κάποιο βαθμό συμφωνίας (de Leeuw, Hox & Dillman, 2008).

2.4 Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αυτής το αποτελούν 74 άτομα. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων κατά το σχολικό έτος 2017-2018 (ήταν 74). Επομένως, το δείγμα της έρευνας κρίνεται ικανοποιητικό καθώς θα διερευνηθούν οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων είναι όλες γυναίκες, και έχουν πάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσίας.

Ταυτόχρονα, χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας. Με την τεχνική αυτή, η/ο ερευνήτρια/τής επιλέγει αποκλειστικά εκείνη/ος τα μέλη του πληθυσμού που θέλει να συμμετάσχουν στη μελέτη της/του (Adler & Clark, 2018 · Groves, et al., 2009 · Σιάρδος, 2005). Η δειγματοληψία σκοπιμότητας επιτρέπει στις/στους ερευνήτριες/ές να αποσπάσουν πολλές πληροφορίες από τα δεδομένα που έχουν συλλέξει, περιγράφοντας τις σημαντικές επιπτώσεις που έχουν τα ευρήματά τους στον πληθυσμό (Δαφέρμος, 2011 · Lavrakas, 2008). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η τεχνική αυτή δειγματοληψίας *«ορισμένες φορές μπορεί να είναι η μόνη κατάλληλη διαθέσιμη μέθοδος, ειδικά εάν υπάρχει περιορισμένος αριθμός πρωτογενών πηγών δεδομένων που μπορούν να συμβάλουν στη μελέτη»* (Bryman, 2017, σ. 116). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το είδος της δειγματοληψίας σκοπιμότητας που επιλέχθηκε είναι αυτό της ομοιογένειας. Ένα ομοιογενές σκόπιμο δείγμα είναι *«εκείνο που επιλέγεται καθώς έχει ένα κοινό χαρακτηριστικό ή ένα σύνολο χαρακτηριστικών»* (Gay, Mills & Airasian, 2017, σ. 123). Στη συγκεκριμένη

περίπτωση, το κοινό χαρακτηριστικό ήταν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων.

2.5 Διαδικασία διεξαγωγής

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων κατά το διάστημα από 22 Απριλίου 2018 έως 2 Ιουνίου 2018. Οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν πρώτα μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας και δια ζώσης για τον σκοπό του ερωτηματολογίου. Διαβεβαιώθηκαν ότι δικαιούνται να συμμετάσχουν μονάχα εάν το επιθυμούν, ότι είναι διασφαλισμένη η ανωνυμία τους και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιούν μόνο στο πλαίσιο εκπόνησης της εργασίας μας.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας στηρίχθηκαν σε ερωτηματολόγια άλλων παρόμοιων ερευνών, και συγκεκριμένα στη διπλωματική εργασία της Φιλοκώστα (2010) και στη διπλωματική εργασία του Καλαντζή (2011). Η διπλωματική εργασία της Φιλοκώστα (2010) έχει τίτλο «Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους» και διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», και η διπλωματική εργασία του Καλαντζή (2011) έχει τίτλο «Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» και διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο Πάτρας, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Σαφώς οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν προσαρμόστηκαν στις ανάγκες και στα ερευνητικά ερωτήματα της δικής μας εργασίας.

2.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Προκειμένου τα ερευνητικά αποτελέσματα να είναι έγκυρα και αξιόπιστα χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και πιο συγκεκριμένα η έκδοση 25, για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Δαφέρμος, 2011 · Ζαφειρόπουλος & Μυλωνάς, 2017 · Norris, et al., 2017).

Η εγκυρότητα είναι ο βαθμός στον οποίο τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι βάσιμα και αντιστοιχούν με ακρίβεια στον πραγματικό κόσμο με βάση την πιθανότητα, και αξιοπιστία σημαίνει να προκύπτουν παρόμοια αποτελέσματα σε επαναληπτικές μετρήσεις (Bernard & Bernard, 2012 · Field, 2016 · Gall, et al., 1996).

Επιπρόσθετα, η στατιστική εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσον μια στατιστική μελέτη είναι σε θέση να εξάγει συμπεράσματα που συμφωνούν με τους στατιστικούς και επιστημονικούς νόμους (Howitt & Cramer, 2010). Αυτό σημαίνει ότι εάν ένα συμπέρασμα προκύπτει από ένα σύνολο δεδομένων μετά από εμπειρική διερεύνηση, θεωρείται ότι είναι επιστημονικά έγκυρο αν βασίζεται σε μαθηματικούς και στατιστικούς νόμους (Σαχλάς & Μπερσίμης, 2016). Υπάρχουν διαφορετικά είδη στατιστικής αξιοπιστίας που σχετίζονται με την έρευνα. Η εγκυρότητα δομής είναι *«ένας τύπος στατιστικής εγκυρότητας που εξασφαλίζει ότι ο πραγματικός πειραματισμός και η συλλογή δεδομένων συμμορφώνονται με τη θεωρία που μελετάται»* (Δαφέρμος, 2011, σ. 67). Ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την κοινή γνώμη πρέπει να αντικατοπτρίζει την «εγκυρότητα της δομής» για να παρέχει μια ακριβή εικόνα του τι πραγματικά σκέφτονται οι άνθρωποι για ορισμένα θέματα (Δαφέρμος, 2011). Η συγκριτική εγκυρότητα διασφαλίζει ότι *«εάν η απαιτούμενη θεωρία προβλέπει ότι ένα μέτρο πρέπει να συσχετιστεί με το άλλο, τότε τα στατιστικά στοιχεία το επιβεβαιώνουν»* (Field, 2016, σ. 82). Υπάρχει επίσης και η διακριτική εγκυρότητα, η οποία διασφαλίζει ότι *«εάν η απαιτούμενη θεωρία προβλέπει ότι μια μεταβλητή δεν συσχετίζεται με άλλες, τότε οι στατιστικές πρέπει να συμμορφώνονται με αυτό»* (Neuman & Neuman, 2006, σ. 38). Ακόμη ένα είδος εγκυρότητας είναι η «εγκυρότητα περιεχομένου». Αυτός ο τύπος εγκυρότητας είναι σημαντικός για να βεβαιωθεί η/ο ερευνητήρια/ής ότι *«το ερωτηματολόγιο που κατασκεύασε καλύπτει όλες τις πτυχές των μεταβλητών που μελετώνται»* (Punch, 2013, σ. 42). Επιπλέον, η «συμπερασματική εγκυρότητα» διασφαλίζει ότι το συμπέρασμα που προκύπτει από τα σύνολα δεδομένων από την έρευνα είναι πραγματικά σωστό και δικαιολογημένο. Για παράδειγμα, το μέγεθος του δείγματος πρέπει να είναι αρκετά μεγάλο για να προβλέψει τυχόν σημαντικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που μελετώνται. Εάν

όχι, τότε παραβιάζεται η εγκυρότητα (Bryman, 2017). Ακόμη μια κατηγοριοποίηση είναι η «εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα». Η εσωτερική εγκυρότητα είναι ένα μέτρο της εγγενούς σχέσης μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος που μελετάται στο πείραμα, ενώ η εξωτερική εγκυρότητα αφορά μόνο τον τρόπο εφαρμογής των αποτελεσμάτων από τη συγκεκριμένη έρευνα σε μεγαλύτερους πληθυσμούς. Η εξωτερική εγκυρότητα αφορά δηλαδή το αν μπορούμε ή όχι να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ή αν αφορούν μόνο σε ορισμένους πληθυσμούς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Γναρδέλλης, 2003).

Ταυτόχρονα, η «στατιστική αξιοπιστία» είναι απαραίτητη προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η ακρίβεια της στατιστικής ανάλυσης. Η στατιστική αξιοπιστία είναι η συνολική συνέπεια ενός μέτρου (Ζαφειρόπουλος & Μυλωνάς, 2017). Ένα μέτρο έχει υψηλή αξιοπιστία εάν παράγει παρόμοια αποτελέσματα σε επαναληπτικές μετρήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Τα αποτελέσματα που είναι εξαιρετικά αξιόπιστα είναι ακριβή και συνεπή από μία περίπτωση δοκιμής σε άλλη (Δαφέρμος, 2011). Συνήθως χρησιμοποιούνται διάφοροι τύποι συντελεστών αξιοπιστίας, με τιμές που κυμαίνονται μεταξύ 0.00 (χαμηλή αξιοπιστία) και 1.00 (υψηλή αξιοπιστία) (Φωλίνας & Διαμαντόπουλος, 2014). Υπάρχουν διάφοροι τύποι αξιοπιστίας, όπως και στην περίπτωση της εγκυρότητας. Η αξιοπιστία δοκιμής-επανεξέτασης αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι βαθμολογίες δοκιμών είναι συνεπείς από τη μία δοκιμαστική εξέταση στην άλλη. Οι μετρήσεις συλλέγονται από μια/έναν μόνο βαθμολογήτρια/τή η/ο οποία/ος *«χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους και τις ίδιες συνθήκες δοκιμής»* (Γναρδέλλης, 2013, σ. 271). Τέλος, η «εσωτερική αξιοπιστία συνάφειας», αξιολογεί τη συνέπεια των αποτελεσμάτων μεταξύ των αντικειμένων μιας δοκιμής. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι *«η αξιοπιστία δεν συνεπάγεται εγκυρότητα»* (Field, 2016, σ. 56).

Το IBM SPSS είναι ένα πακέτο λογισμικού που χρησιμοποιείται για διαδραστική ανάλυση ή στατιστική ανάλυση. Το όνομα του λογισμικού ήταν για το στατιστικό πακέτο των κοινωνικών επιστημών, που αντικατοπτρίζει την αρχική αγορά, αν και το λογισμικό είναι πλέον δημοφιλές και σε άλλους τομείς, συμπεριλαμβανομένων των

κοινωνικών επιστημών και των επιστημών αγωγής (Bryman, 2017). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική, ώστε να περιγραφούν τα βασικά χαρακτηριστικά των δεδομένων της μελέτης.

Με την περιγραφική στατιστική ανάλυση, γίνεται μια περιγραφή των δεδομένων μιας έρευνας. Πρόκειται ουσιαστικά για μια περιγραφή του δείγματος, η οποία σε συνδυασμό με τη χρήση γραφημάτων και διαγραμμάτων, είναι η βάση κάθε ποσοτικής ανάλυσης δεδομένων (Creswell, 2013). Γενικότερα, η περιγραφική στατιστική βοηθά στην απλοποίηση μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων με λογικό τρόπο. Κάθε περιγραφικό στατιστικό στοιχείο μειώνει τα δεδομένα σε μια απλούστερη περίληψη (Grimes & Schulz, 2002). Αντίθετα, η επαγωγική στατιστική ανάλυση *«χρησιμοποιεί την θεωρία πιθανοτήτων για την έκφραση (συμπερίληψη) των ιδιοτήτων ενός πληθυσμού από την ανάλυση των ιδιοτήτων ενός δείγματος δεδομένων που προέρχεται από αυτό»* (Neuman & Neuman, 2006, σ. 143).

2.7 Γενίκευση

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει ως δείγμα μόνο τις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων, επομένως κάνουμε λόγο για μικρό δείγμα. Άρα, τα αποτελέσματα της έρευνας που θα προκύψουν δεν μπορούν να γενικευθούν (Δαφέρμος, 2011 · Field, 2016), καθώς δεν ανταποκρίνονται στις απόψεις και τις αντιλήψεις όλων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής παρά μόνο μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής.

2.8 Προβληματισμοί

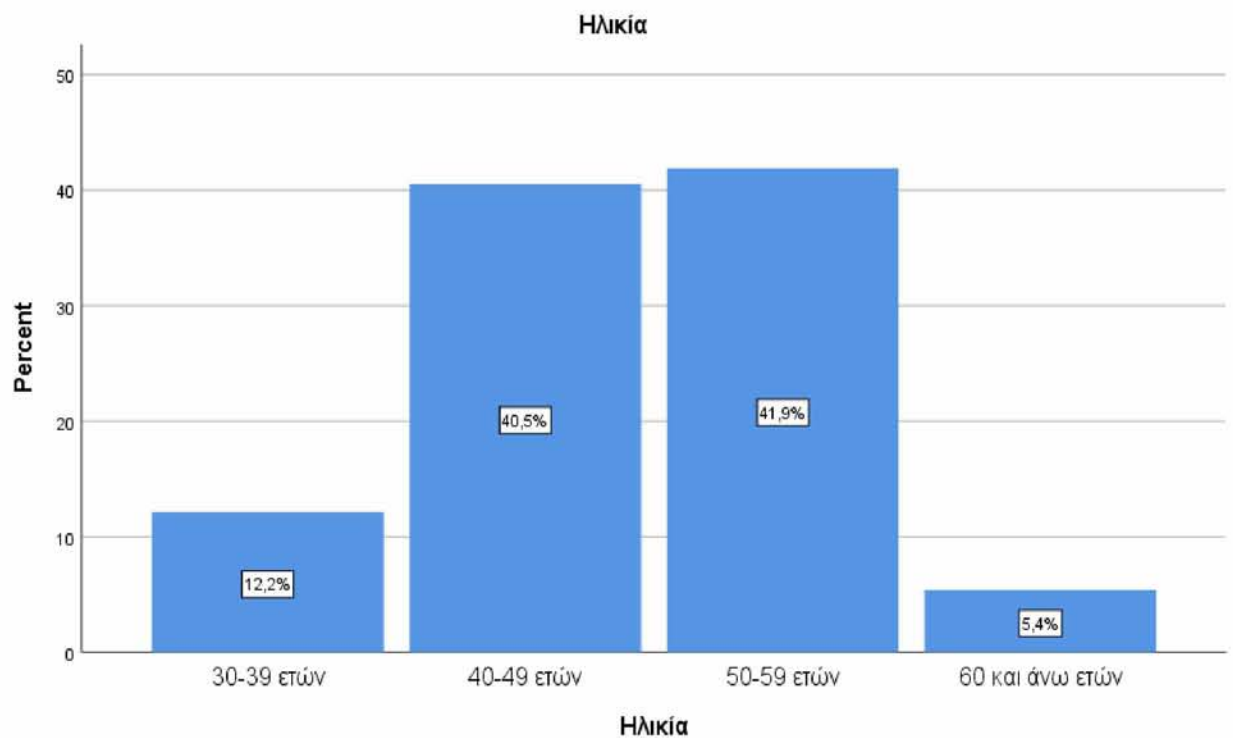
Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προέκυψαν ορισμένα προβλήματα. Αρχικά, το πρώτο πρόβλημα ήταν η επικοινωνία με όλες τις εκπαιδευτικούς, καθώς πρώτη επικοινωνία έγινε δια ζώσης και τηλεφωνικά, και το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε μόνο σε ώρες που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής ήταν στο σχολείο. Ακόμα ένα πρόβλημα ήταν το γεγονός ότι έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες έρευνες σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στο Δήμο Λαμιέων,

επομένως η βιβλιογραφική ανασκόπηση στο σημείο αυτό είναι περιορισμένη και είναι δύσκολο να υπάρξει σύγκριση της παρούσας έρευνας με άλλες ήδη υπάρχουσες.

Κεφάλαιο 3

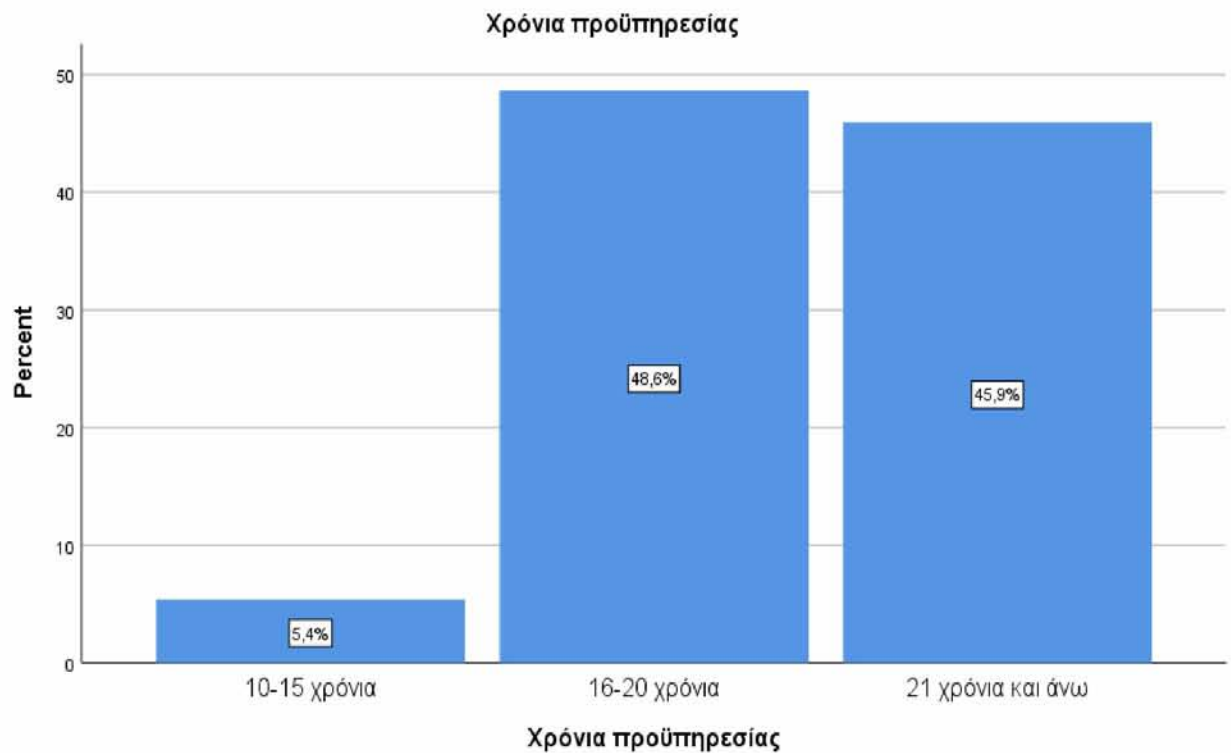
Αποτελέσματα Έρευνας

Αρχικά, όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθεισών/έντων, όλα τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες. Το 41,9% του δείγματος (n=31) ήταν 50-59 ετών, το 40,5% (n=30) ήταν 40-49 ετών, το 12,2% (n=9) ήταν 30-39 ετών και το 5,4% (n=4) ήταν άνω των 60 ετών (Γράφημα 1).



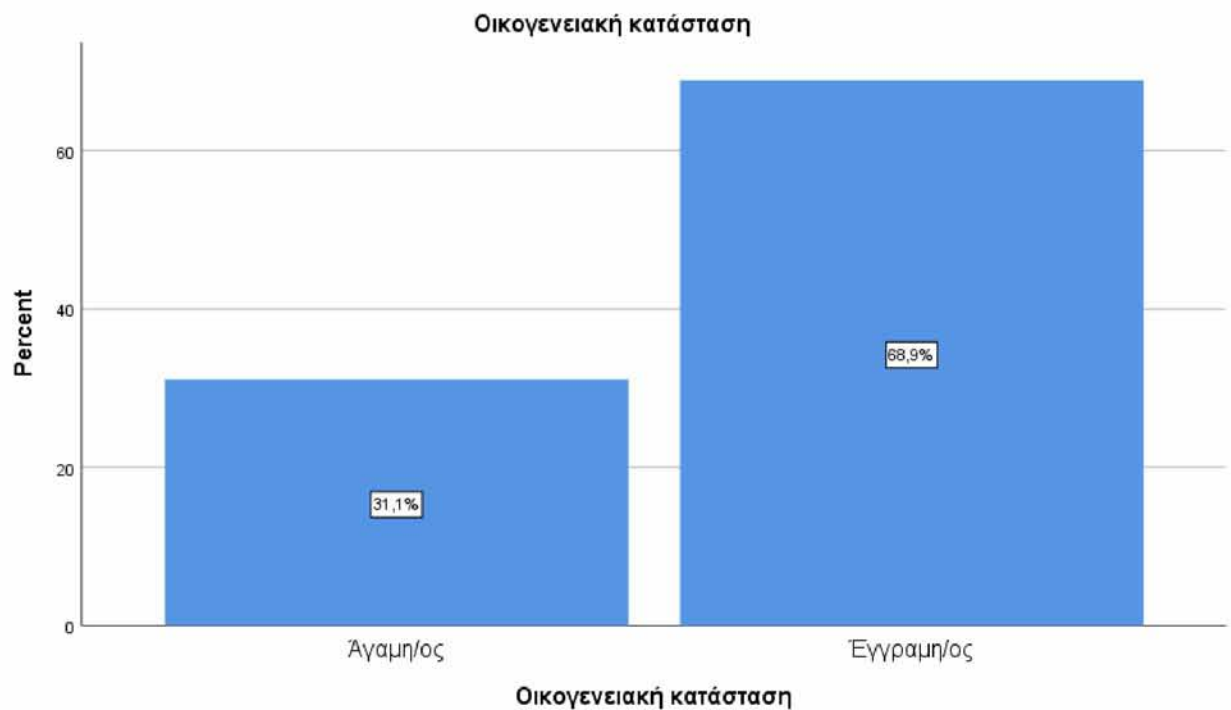
Γράφημα 1. Ηλικία συμμετεχουσών

Επιπλέον, όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, το 48,6% των εκπαιδευτικών (n=36) είχαν 16-20 χρόνια προϋπηρεσίας, το 45,9% (n=34) είχαν πάνω από 21 χρόνια και το 5,4% (n=4) είχαν 10-15 χρόνια προϋπηρεσίας (Γράφημα 2).



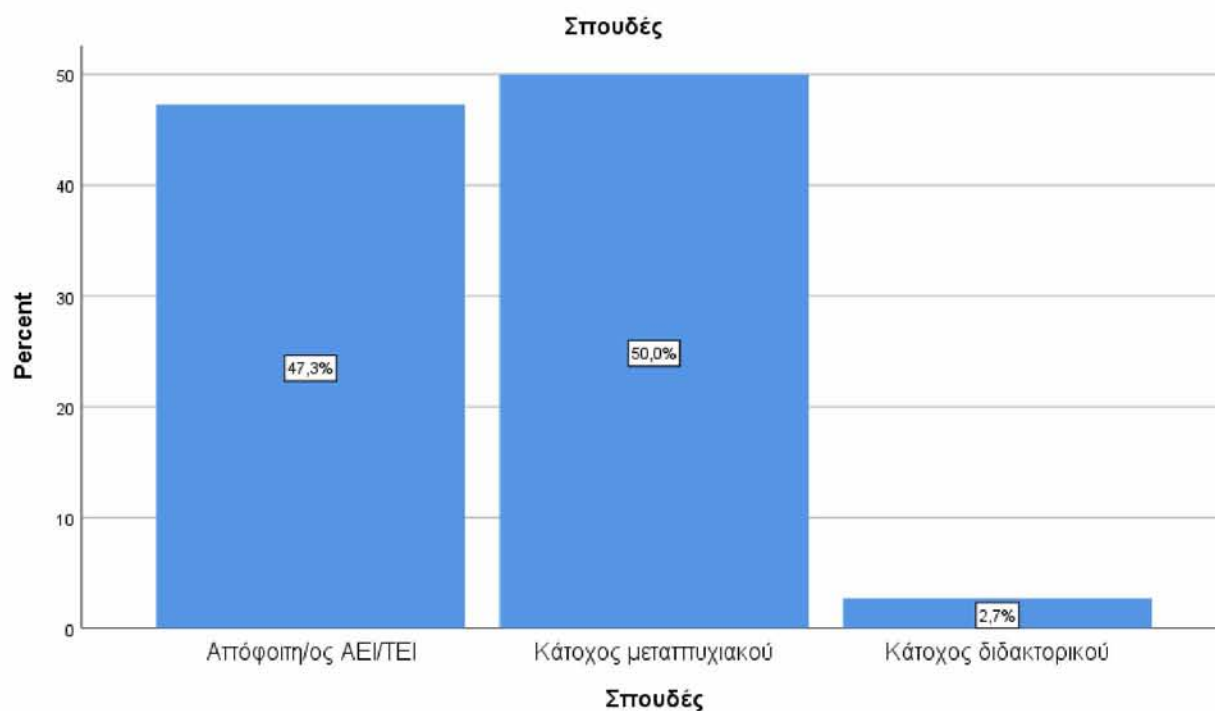
Γράφημα 2. Χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών

Παράλληλα, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθεισών, το 68,9% (n=51) ήταν έγγαμες και το 31,1% (n=23) άγαμες (Γράφημα 3).



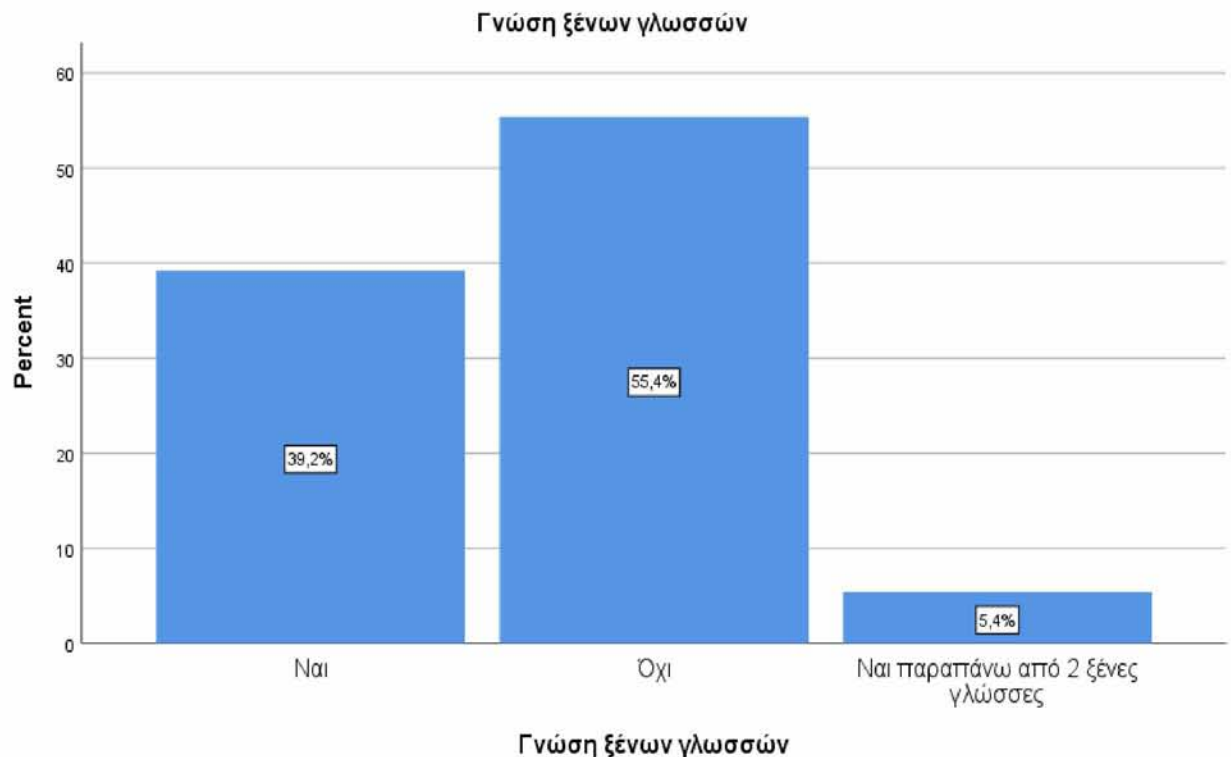
Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχουσών

Όσον αφορά τις σπουδές των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία του δείγματος (50%, n=37) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, ενώ ακολουθεί με μικρή διαφορά το 47,3% του δείγματος (n=35) που ήταν απόφοιτες ΑΕΙ/ΤΕΙ. Τέλος, μόνο 2 εκπαιδευτικοί (2,7%) είχαν διδακτορικό (Γράφημα 4).



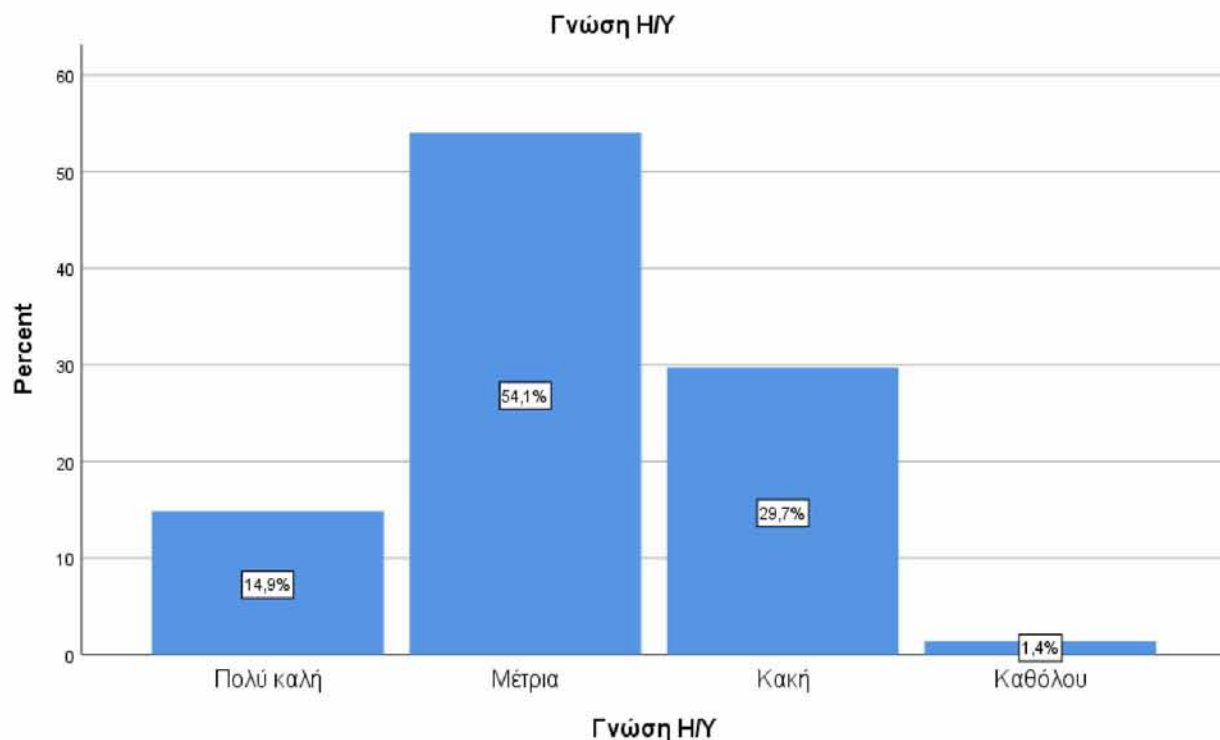
Γράφημα 4. Σπουδές των συμμετεχουσών

Επιπρόσθετα, το 55,4% των εκπαιδευτικών (n=41) δεν γνώριζαν κάποιες ξένες γλώσσες, το 39,2% (n=29) γνώριζε και μόνο το 5,4% (n=4) γνώριζε παραπάνω από 2 ξένες γλώσσες (Γράφημα 5).



Γράφημα 5. Γνώση ξένων γλωσσών των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τη γνώση ηλεκτρονικού υπολογιστή, η πλειοψηφία του δείγματος (54,1%, $n=40$) γνώριζε μέτρια να χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή. Το 29,7% του δείγματος ($n=22$) είχε κακή γνώση, το 14,9% ($n=11$) πολύ καλή, ενώ μια εκπαιδευτικός (1,4%) δήλωσε ότι δεν είχε καθόλου γνώση (Γράφημα 6).



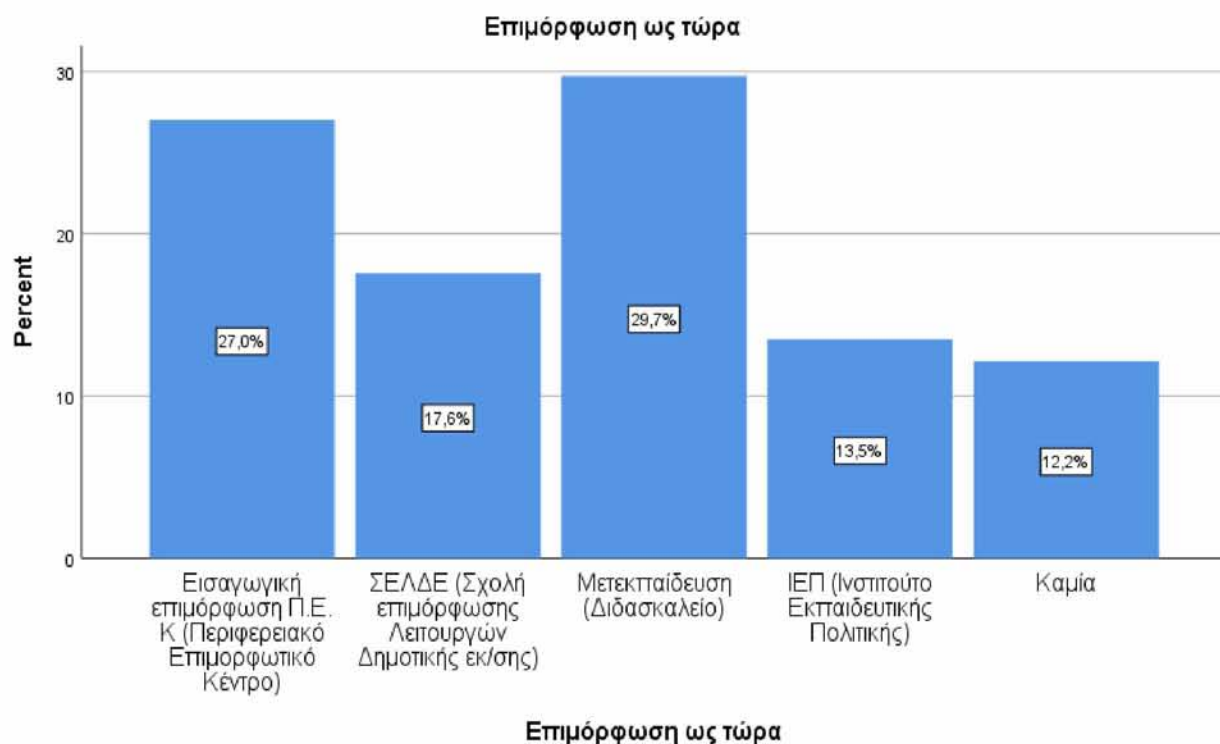
Γράφημα 6. Γνώση ηλεκτρονικού υπολογιστή των εκπαιδευτικών

Ταυτόχρονα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (79,7%, $n=59$) δεν είχε πιστοποιητικό γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών-πληροφορικής, ενώ μόνο το 20,3% του δείγματος ($n=15$) είχε (Γράφημα 7).



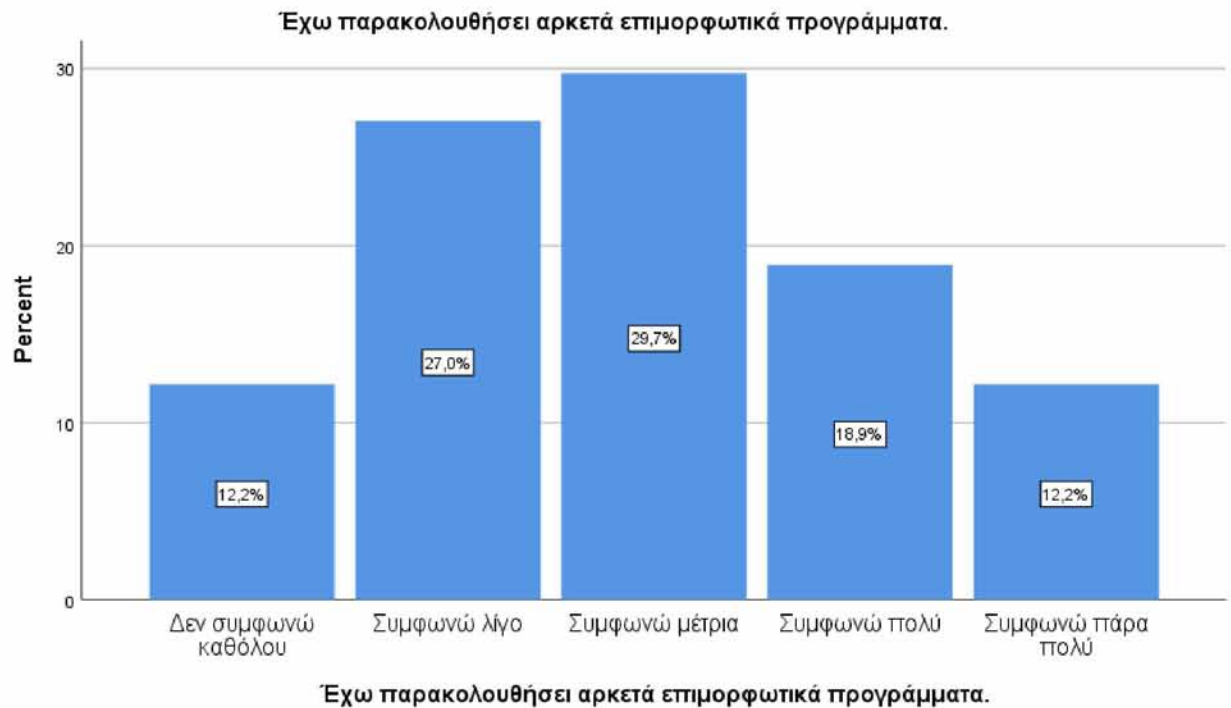
Γράφημα 7. Πιστοποιητικό γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών-πληροφορικής των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά την μέχρι τώρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το 29,7% των εκπαιδευτικών (n=22) είχε επιμόρφωση από μετεκπαίδευση (διδασκαλείο). Το 27% (n=20) είχε εισαγωγική επιμόρφωση Π.Ε.Κ., το 17,6% (n=13) είχε επιμόρφωση από τη Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., το 13,5% (n=10) από το Ι.Ε.Π., ενώ το 12,2% (n=9) δήλωσε πως δεν είχε καμία επιμόρφωση ως τώρα (Γράφημα 8).



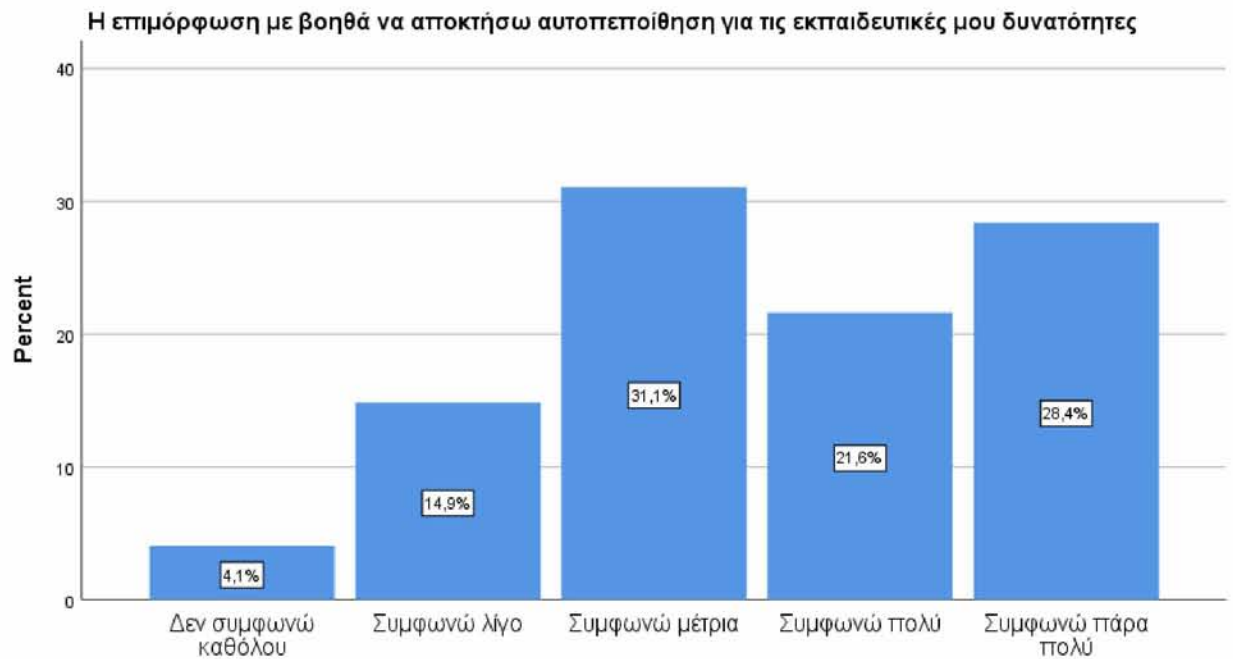
Γράφημα 8. Η μέχρι τώρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση, το 29,7% (n=22) συμφωνούν μέτρια με την άποψη ότι έχουν παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα. Το 27% (n=20) συμφωνούν λίγο, το 18,9% (n=14) συμφωνούν πολύ, το 12,2% (n=9) δεν συμφωνούν καθόλου, ενώ άλλο ένα 12,2% του δείγματος (n=9) συμφωνούν πάρα πολύ (Γράφημα 9).



Γράφημα 9. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι έχουν παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα

Ακόμη, το 31,1% των εκπαιδευτικών (n=23) συμφωνούν μέτρια με την άποψη ότι η επιμόρφωση τους βοηθά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες. Το 21,6% (n=16) συμφωνούν πολύ, το 28,4% (n=21) συμφωνούν πάρα πολύ, ενώ το 14,9% (n=11) συμφωνούν λίγο και το 4,1% (n=3) δεν συμφωνούν καθόλου (Γράφημα 10). Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η επιμόρφωση βοηθά την/τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την ψυχολογία των μαθητριών/των της/του (Γράφημα 11).



Η επιμόρφωση με βοηθά να αποκτήσω αυτοπεποίθηση για τις εκπαιδευτικές μου δυνατότητες

Γράφημα 10. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η επιμόρφωση τους βοηθά να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες



Η επιμόρφωση βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την ψυχολογία των μαθητών/τριών του.

Γράφημα 11. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι η επιμόρφωση βοηθά την/τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την ψυχολογία των μαθητριών/των της/του

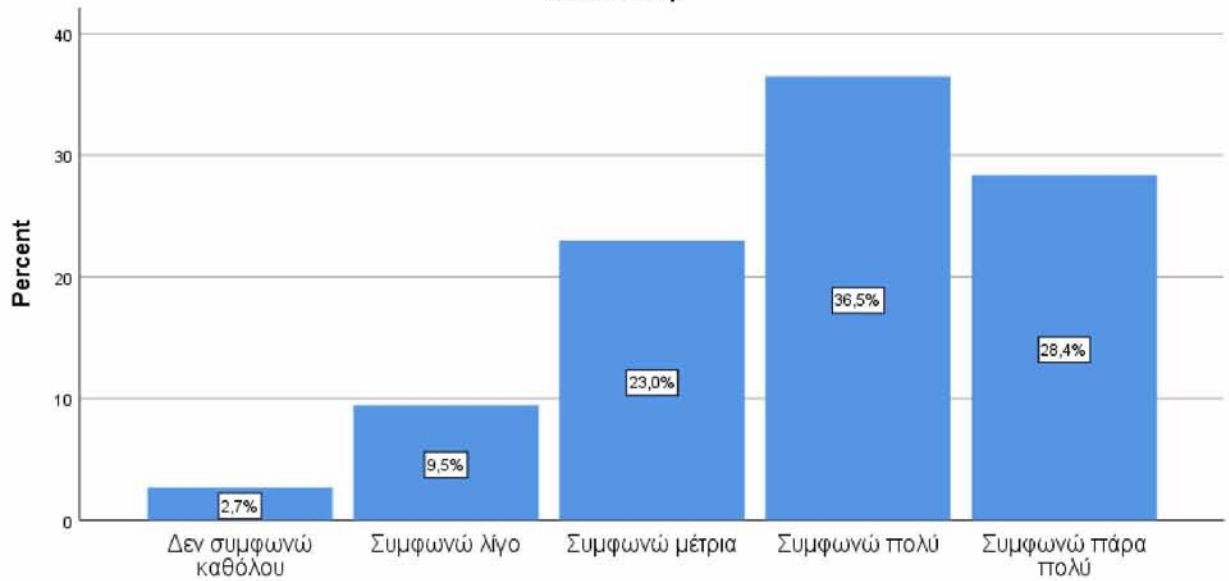
Επιπρόσθετα, το 35,1% του δείγματος (n=26) συμφωνεί μέτρια με την άποψη ότι θα τις ενδιέφερε να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την οργάνωση και τον τρόπο διδασκαλίας. Το 24,3% των εκπαιδευτικών (n=18) συμφωνούν πολύ, το 20,3% (n=15) συμφωνούν πάρα πολύ, το 10,8% (n=8) συμφωνούν λίγο, και μόνο 7 εκπαιδευτικοί (9,5%) δεν συμφωνούν καθόλου (Γράφημα 12).



Γράφημα 12. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι θα τις ενδιέφερε να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την οργάνωση και τον τρόπο διδασκαλίας

Ταυτόχρονα, η πλειοψηφία του δείγματος (36,5%, n= 27) δήλωσε πως θα την ενδιέφερε πολύ να παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση. Το 28,4% (n=21) συμφωνούν πάρα πολύ, το 23% (n=17) συμφωνούν μέτρια, το 9,5% (n=7) συμφωνούν λίγο, ενώ το 2,7% (n=2) δεν συμφωνούν καθόλου (Γράφημα 13).

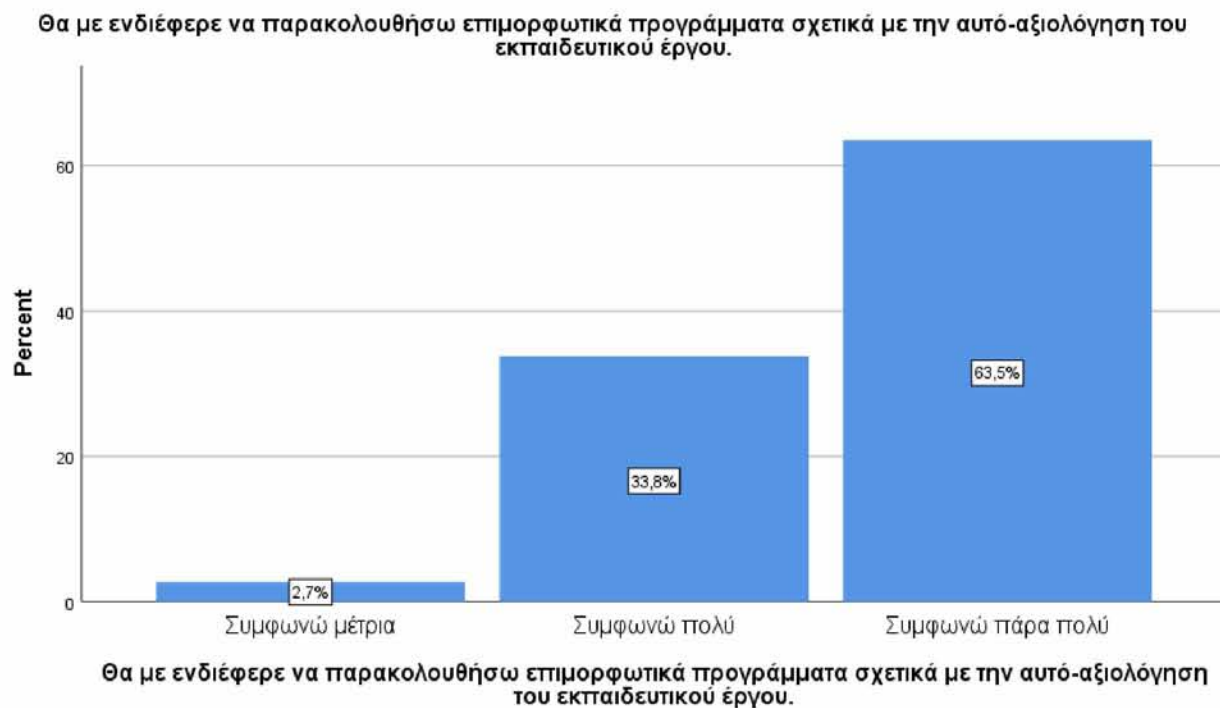
Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση.



Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση.

Γράφημα 13. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι θα τις ενδιέφερε να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση

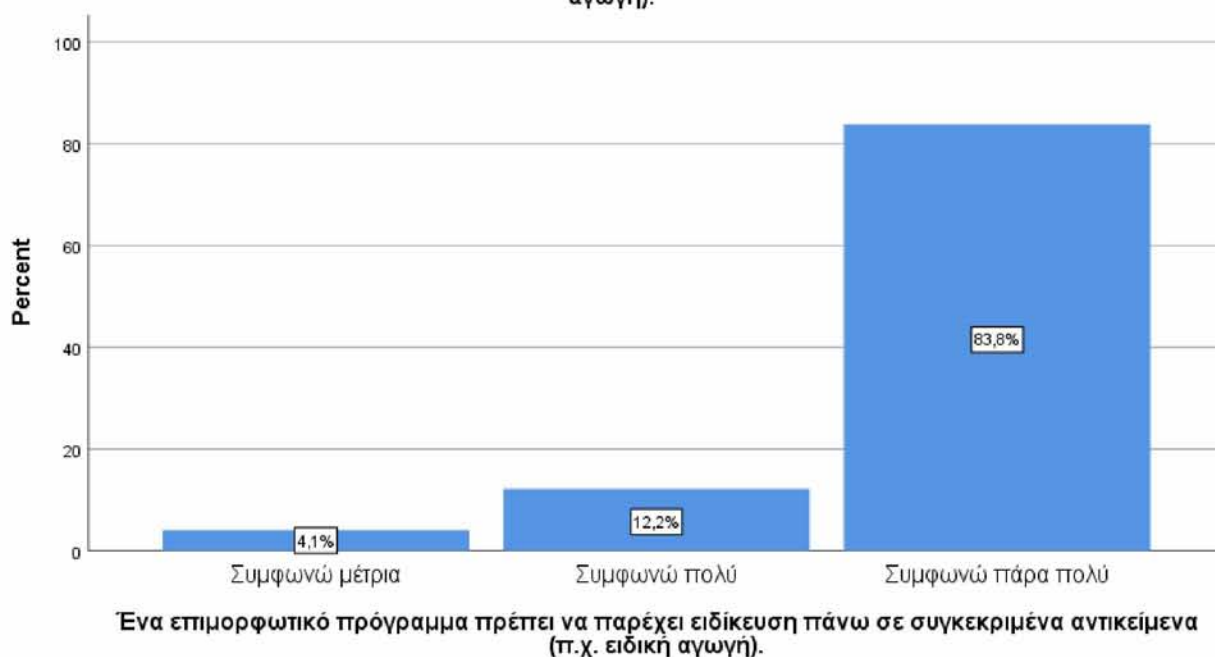
Όπως φαίνεται και από το Γράφημα 14 που ακολουθεί, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,5%, n=47) συμφωνούν πάρα πολύ με την άποψη ότι θα τις ενδιέφερε να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το 33,8% (n=25) συμφωνούν πολύ και το 2,7% (n=2) συμφωνούν μέτρια.



Γράφημα 14. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι θα τις ενδιέφερε να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

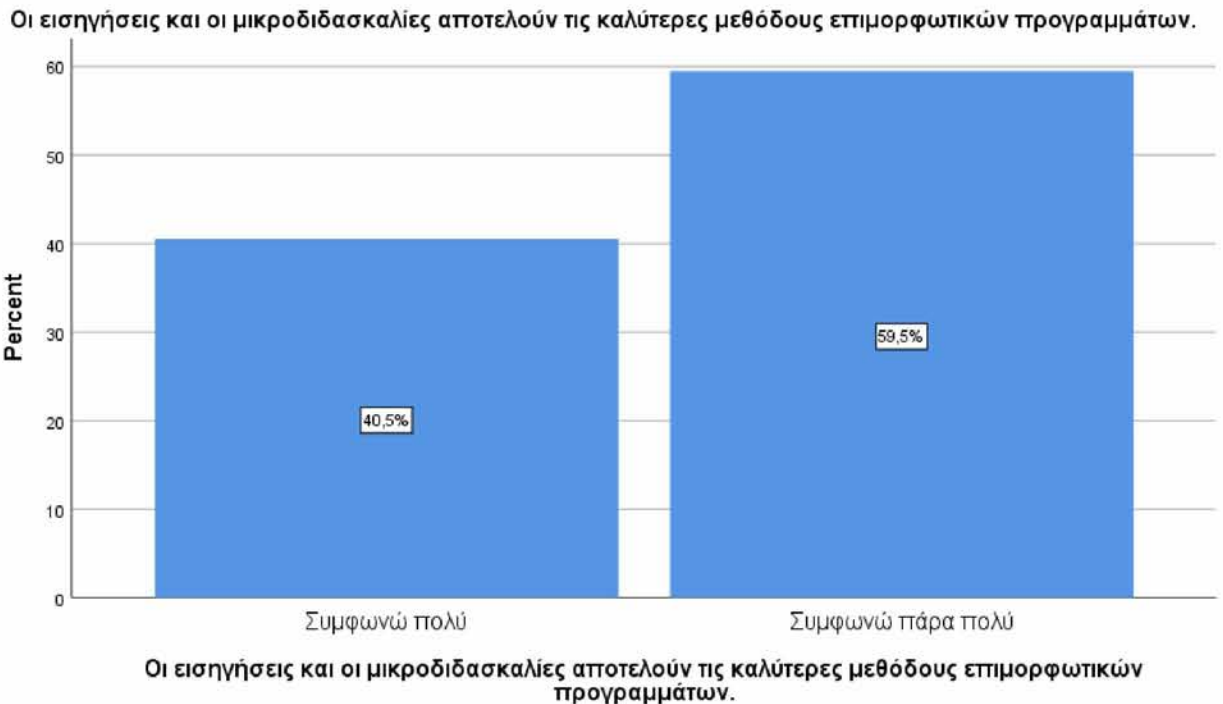
Επίσης, το 83,8% των ερωτηθεισών (n=62) συμφωνεί πάρα πολύ με την άποψη ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να παρέχει ειδικευση πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. ειδική αγωγή). Το 12,2% (n=9) συμφωνούν πολύ και το 4,1% (n=3) συμφωνούν μέτρια με την άποψη αυτή (Γράφημα 15).

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να παρέχει ειδικευση πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. ειδική αγωγή).



Γράφημα 15. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να παρέχει ειδικευση πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. ειδική αγωγή)

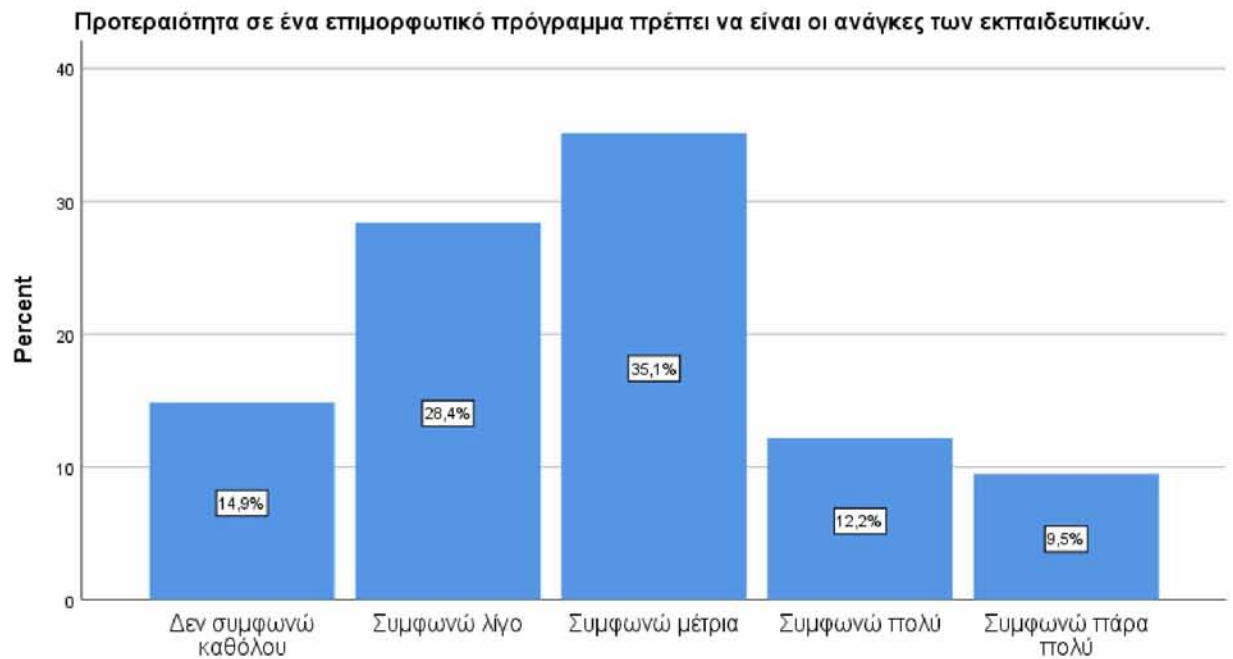
Παράλληλα, το 59,5% των συμμετεχουσών (n=44) συμφωνούν πάρα πολύ με την άποψη ότι οι εισηγήσεις και οι μικροδιδασκαλίες αποτελούν τις καλύτερες μεθόδους επιμορφωτικών προγραμμάτων, και το 40,5% (n=30) συμφωνούν πολύ (Γράφημα 16).



Γράφημα 16. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι οι εισηγήσεις και οι μικροδιδασκαλίες αποτελούν τις καλύτερες μεθόδους επιμορφωτικών προγραμμάτων

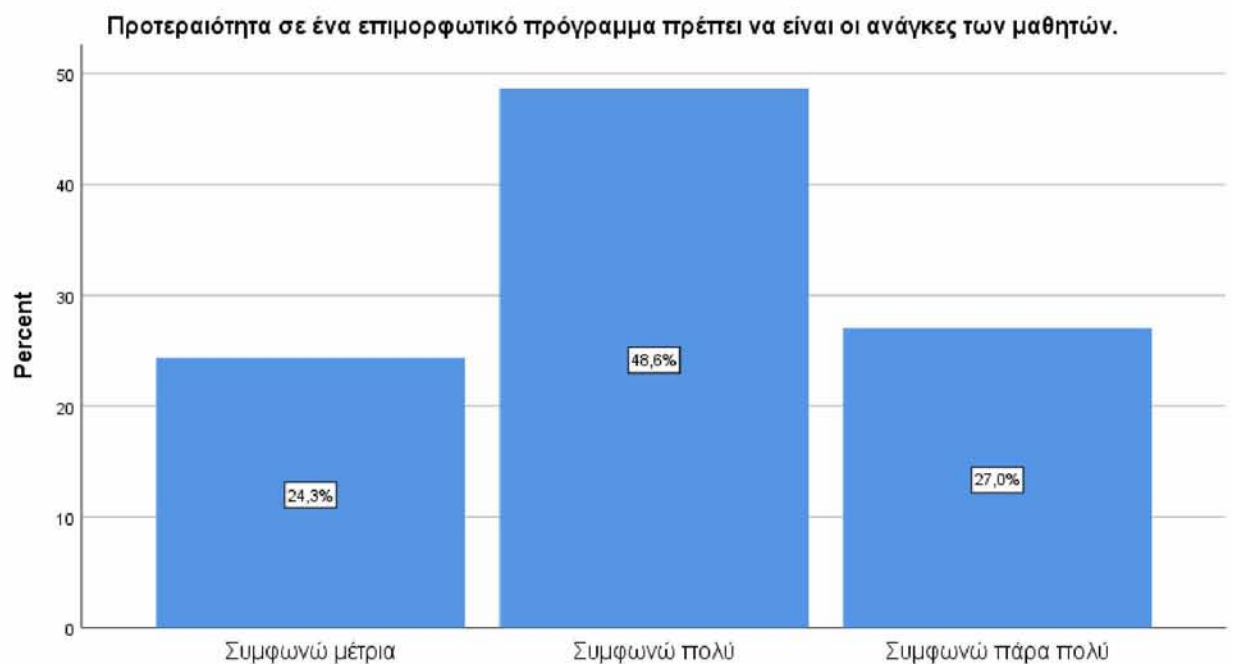
Επιπλέον, όλες οι εκπαιδευτικοί (100%, n=74) συμφωνούν πάρα πολύ με την άποψη ότι οι επιμορφωτές σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι διευθύντριες/ές σχολείων, πανεπιστημιακοί ή σχολικοί σύμβουλοι.

Όσον αφορά την προτεραιότητα που πρέπει να έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα, το 35,1% του δείγματος (n=26) συμφωνεί μέτρια με την άποψη ότι προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών. Το 28,4% (n=21) συμφωνούν λίγο, το 14,9% (n=11) δεν συμφωνούν καθόλου, το 12,2% (n=9) συμφωνούν πολύ και το 9,5% (n=7) συμφωνούν πάρα πολύ (Γράφημα 17). Αντίθετα, το 48,6% του δείγματος (n=36) συμφωνούν πολύ με την άποψη ότι προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των μαθητριών/των. Το 27% (n=20) συμφωνούν πάρα πολύ και το 24,3% (n=18) συμφωνούν μέτρια (Γράφημα 18).



Προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Γράφημα 17. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών



Προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των μαθητών.

Γράφημα 18. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των μαθητριών/τών

Όσον αφορά τις ώρες διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, το 36,5% (n=27) δεν συμφωνούν καθόλου με την άποψη ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να διεξάγονται κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών. Το 32,4% (n=24) συμφωνούν λίγο, το 25,7% (n=19) συμφωνούν μέτρια, και το 5,4% (n=4) συμφωνούν πολύ (Γράφημα 19).



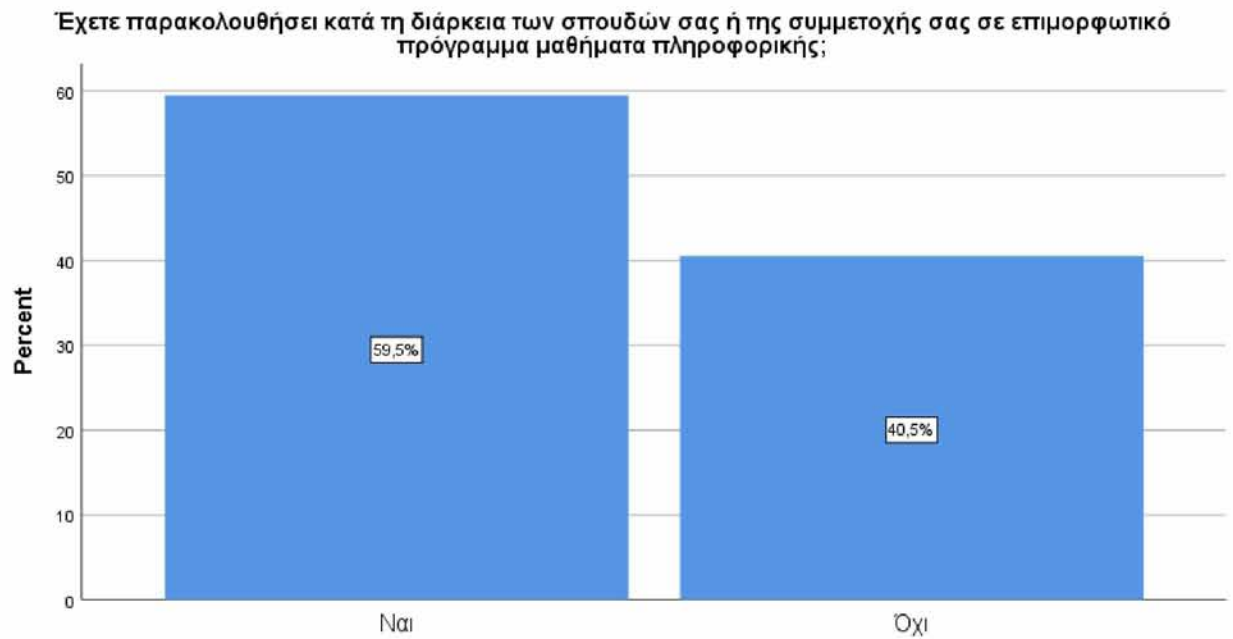
Γράφημα 19. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να διεξάγονται κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών

Επιπρόσθετα, το 45,9% του δείγματος (n=34) συμφωνούν απόλυτα με την άποψη ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να διεξάγονται εκτός του σχολικού χώρου τα Σαββατοκύριακα. Το 24,3% (n=18) συμφωνούν πάρα πολύ, το 23% (n=17) συμφωνούν μέτρια και το 6,8% (n=5) συμφωνούν λίγο με την άποψη αυτή (Γράφημα 20).



Γράφημα 20. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να διεξάγονται εκτός του σχολικού χώρου τα Σαββατοκύριακα

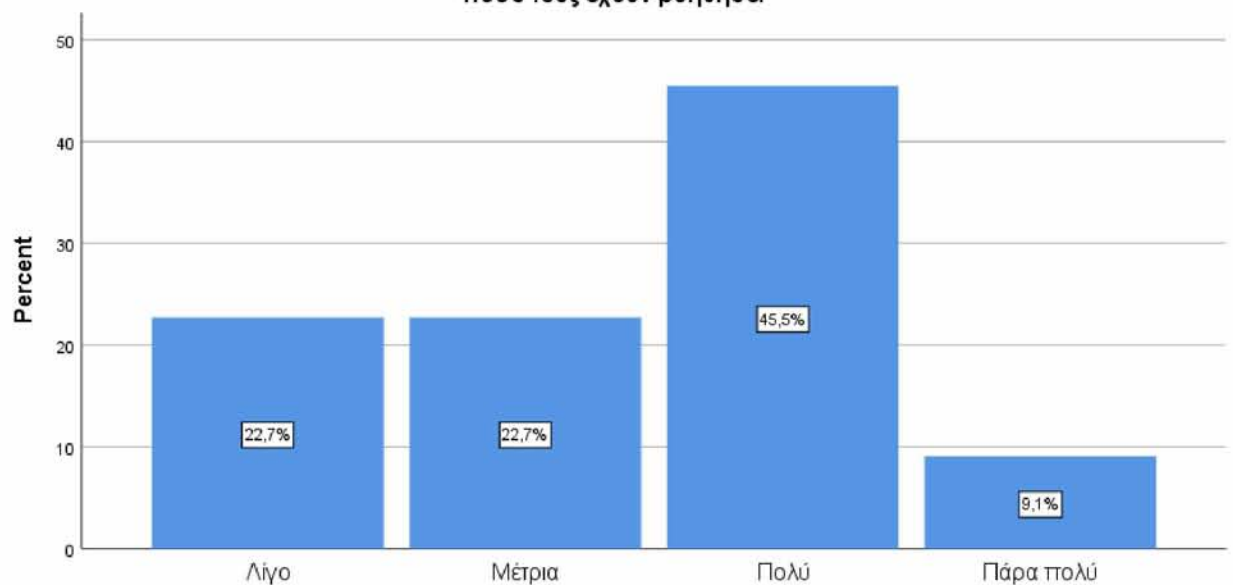
Παράλληλα, το 59,5% των εκπαιδευτικών (n=44) έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα μαθήματα πληροφορικής, ενώ το 40,5% (n=30) δεν έχουν παρακολουθήσει (Γράφημα 21). Από τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα πληροφορικής, το 45,5% εκείνων (n=20) δήλωσαν πως τα μαθήματα αυτά τις έχουν βοηθήσει πολύ. Το 22,7% (n=10) δήλωσε πως τις έχουν βοηθήσει λίγο, άλλο ένα 22,7% (n=10) δήλωσε πως τις έχουν βοηθήσει μέτρια, και το 9,1% (n=4) πως τις έχουν βοηθήσει πάρα πολύ (Γράφημα 22). Επίσης, όσον αφορά τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα πληροφορικής, το 45,5% (n=20) δήλωσαν πως τις έχουν βοηθήσει στη δουλειά τους γενικά. Το 20,5% των ατόμων (n=9) δήλωσαν πως τις έχουν βοηθήσει στη σχέση τους με τις/τους μαθήτρες/τές, άλλο ένα 20,5% (n=9) δήλωσε πως τις έχουν βοηθήσει στο να κατανοούν την ψυχολογία των παιδιών, και το 13,6% (n=6) πως τις βοήθησε να μάθουν καινούργια πράγματα (Γράφημα 23).



Έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή της συμμετοχής σας σε επιμορφωτικό πρόγραμμα μαθήματα πληροφορικής;

Γράφημα 21. Απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με το αν έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα μαθήματα πληροφορικής

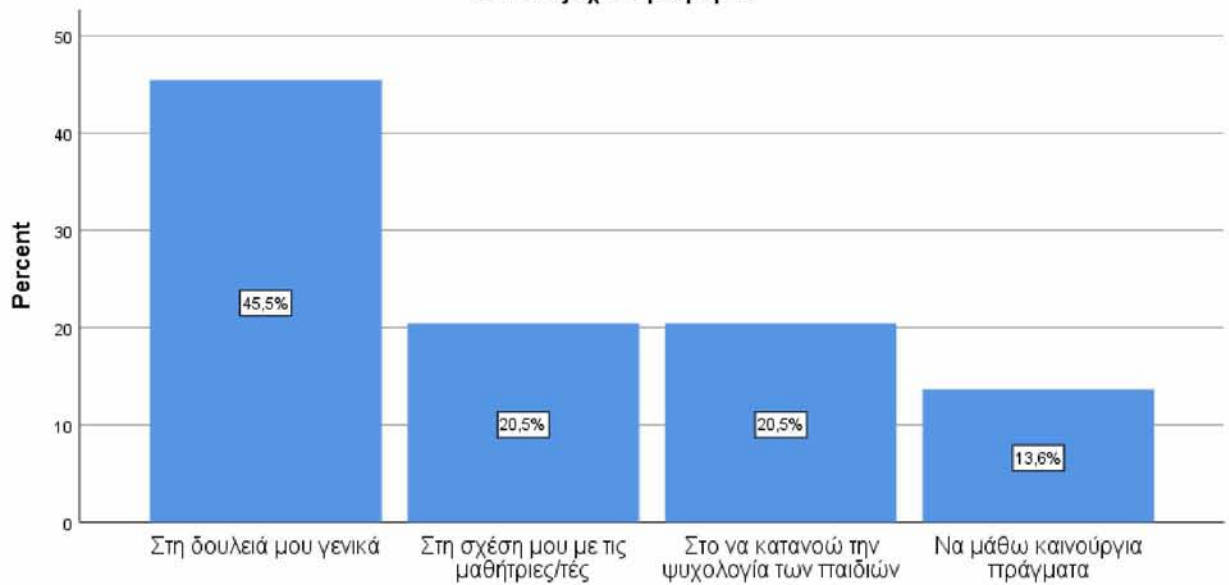
Απόψεις ερωτηθεισών/έντων που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα πληροφορικής σχετικά με το πόσο τους έχουν βοηθήσει



Απόψεις ερωτηθεισών/έντων που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα πληροφορικής σχετικά με το πόσο τους έχουν βοηθήσει

Γράφημα 22. Απόψεις των ερωτηθεισών που παρακολούθησαν μαθήματα πληροφορικής σχετικά με το πόσο τις έχουν βοηθήσει

Απόψεις ερωτηθεισών/έντων που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα πληροφορικής σχετικά με το που τους έχουν βοηθήσει



Απόψεις ερωτηθεισών/έντων που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα πληροφορικής σχετικά με το που τους έχουν βοηθήσει

Γράφημα 23. Απόψεις των ερωτηθεισών που παρακολούθησαν μαθήματα πληροφορικής σχετικά με το που τις έχουν βοηθήσει

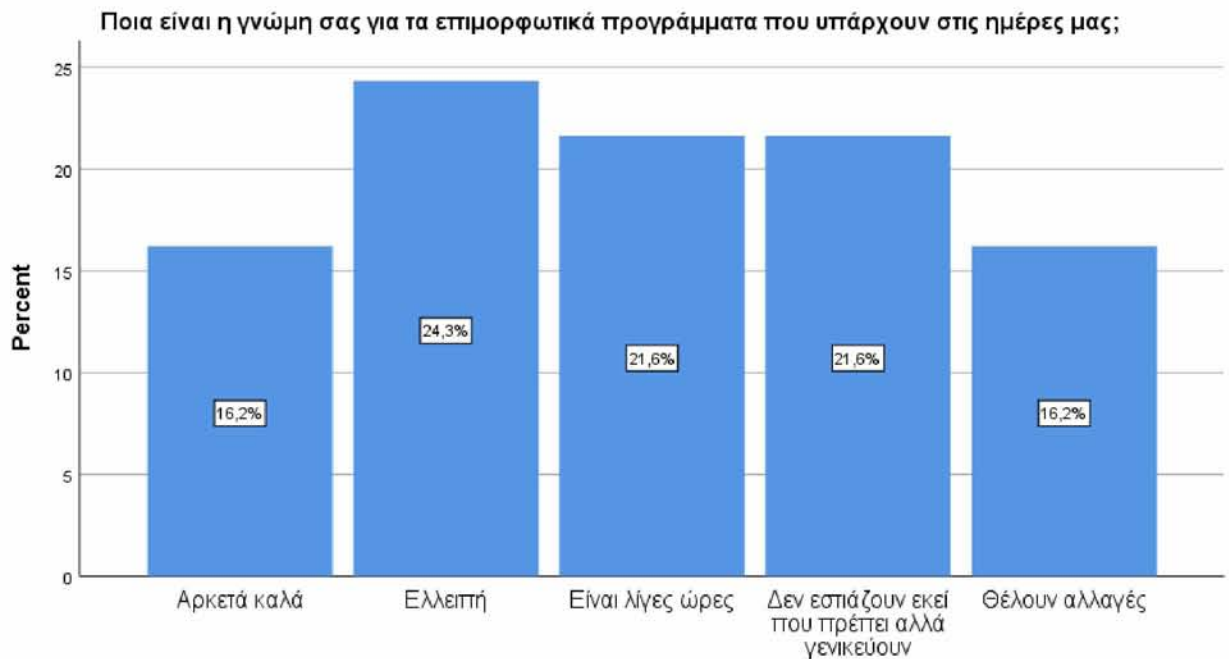
Ταυτόχρονα, το 58,1% του δείγματος (n=43) θα ενδιαφερόταν να παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Το 12,2% (n=9) θα ενδιαφερόταν να παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικής ηγεσίας, το 10,8% (n=8) επιμορφωτικά προγράμματα ψυχολογίας, άλλο ένα 10,8% (n=8) θα ενδιαφερόταν να παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα ξένων γλωσσών, και το 8,1% (n=6) θα ενδιαφερόταν να παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα πληροφορικής (Γράφημα 24).



Τι επιμορφωτικά προγράμματα θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε;

Γράφημα 24. Απόψεις των συμμετεχουσών σχετικά με το τι επιμορφωτικά προγράμματα θα τις ενδιέφερε να παρακολουθήσουν

Τέλος, όσον αφορά τη γνώμη του δείγματος σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα που υπάρχουν στις ημέρες μας, το 24,3% (n=18) θεωρεί ότι είναι ελλιπή, το 21,6% (n=16) πως είναι λίγες ώρες, άλλο ένα 21,6% (n=16) πως δεν εστιάζουν εκεί που πρέπει αλλά γενικεύουν, το 16,2% (n=12) θεωρούν ότι είναι αρκετά καλά, ενώ άλλο ένα 16,2% (n=12) θεωρούν ότι θέλουν αλλαγές (Γράφημα 25).



Ποια είναι η γνώμη σας για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υπάρχουν στις ημέρες μας;

Γράφημα 25. Απόψεις των συμμετεχουσών για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υπάρχουν στις ημέρες μας

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις με τον συντελεστή του Pearson. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις προκειμένου να διερευνηθεί αν η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η οικογενειακή κατάσταση και οι σπουδές σχετίζονται με τις απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωσή τους. Προκύπτουν λοιπόν οι εξής υποθέσεις:

➤ Για την ηλικία:

- H_0 : Η ηλικία δεν σχετίζεται με τις απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωσή τους.
- H_A : Η ηλικία σχετίζεται με τις απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωσή τους.

➤ Για τα χρόνια προϋπηρεσίας:

- H_0 : Τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν σχετίζονται με τις απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωσή τους.
- H_A : Τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετίζονται με τις απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωσή τους.

- Για την οικογενειακή κατάσταση:
 - H_0 : Η οικογενειακή κατάσταση δεν σχετίζεται με τις απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωσή τους.
 - H_A : Η οικογενειακή κατάσταση σχετίζεται με τις απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωσή τους.
- Για τις σπουδές:
 - H_0 : Οι σπουδές δεν σχετίζονται με τις απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωσή τους.
 - H_A : Οι σπουδές σχετίζονται με τις απαντήσεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωσή τους.

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1 που ακολουθεί, όσον αφορά την ηλικία, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότερες μεταβλητές συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά μαζί της. Συγκεκριμένα, μόνο οι μεταβλητές «Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση», «Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να παρέχει ειδίκευση πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. ειδική αγωγή)» και «Οι εισηγήσεις και οι μικροδιδασκαλίες αποτελούν τις καλύτερες μεθόδους επιμορφωτικών προγραμμάτων» σχετίζονται αρνητικά με την ηλικία. Διαπιστώθηκαν επίσης και ορισμένες αδύναμες συσχετίσεις (π.χ. με τη μεταβλητή «Η επιμόρφωση βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την ψυχολογία των μαθητών/τριών του»). Παρόλα αυτά, καθώς οι 12 από τις 17 υπό εξέταση μεταβλητές σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ηλικία, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση καθώς υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι η ηλικία σχετίζεται με τις απόψεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωση.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση μόνο με δυο μεταβλητές («Η επιμόρφωση βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την ψυχολογία των μαθητών/τριών του» και «Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και

την εκπαίδευση»). Ωστόσο, διαπιστώθηκαν και ορισμένες αδύναμες συσχετίσεις (π.χ. με τη μεταβλητή «Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»). Παρόλα αυτά, καθώς οι 11 από τις 17 υπό εξέταση μεταβλητές συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, απορρίπτεται και στην περίπτωση αυτή η μηδενική υπόθεση καθώς υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετίζονται με τις απόψεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωση (Πίνακας 1).

Ταυτόχρονα, όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, παρατηρήθηκαν κατά κύριο λόγο αδύναμες συσχετίσεις (π.χ. με τη μεταβλητή «Έχω παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα»). Μόνο η μεταβλητή «Η επιμόρφωση με βοηθά να αποκτήσω αυτοπεποίθηση για τις εκπαιδευτικές μου δυνατότητες» σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την οικογενειακή κατάσταση, επομένως στην περίπτωση αυτή απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση καθώς υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι η οικογενειακή κατάσταση δεν σχετίζεται με τις απόψεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωση (Πίνακας 1).

Παράλληλα, όσον αφορά τις σπουδές, διαπιστώθηκε ότι μόνο 8 από τις 17 μεταβλητές υπό εξέταση σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις σπουδές, και ότι κατά κύριο λόγο υπάρχουν αρνητικές (π.χ. με τη μεταβλητή «Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση») συσχετίσεις. Επομένως, και στην περίπτωση αυτή, απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση καθώς υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις ότι οι σπουδές δεν σχετίζονται με τις απόψεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωση (Πίνακας 1).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι το α του Cronbach είναι .718, επομένως υπάρχει αρκετά καλή αξιοπιστία.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις της ηλικίας, των χρόνων προϋπηρεσίας, της οικογενειακή κατάστασης και των σπουδών με τις απόψεις των ερωτηθεισών για την επιμόρφωση

		Ηλικία	Χρόνια προϋπηρεσίας	Οικογενειακή κατάσταση	Σπουδές
Έχω παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα.	Pearson Correlation	,697**	,736**	,150	,584**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,202	,000
	N	74	74	74	74
Η επιμόρφωση με βοηθά να αποκτήσω αυτοπεποίθηση για τις εκπαιδευτικές μου δυνατότητες	Pearson Correlation	,549**	,282*	,495**	,387**
	Sig. (2-tailed)	,000	,015	,000	,001
	N	74	74	74	74
Η επιμόρφωση βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την ψυχολογία των μαθητών/τριών του.	Pearson Correlation	,152	-,192	-,060	-,144
	Sig. (2-tailed)	,195	,100	,609	,220
	N	74	74	74	74
Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την οργάνωση και τον τρόπο διδασκαλίας.	Pearson Correlation	,670**	,873**	-,047	,447**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,690	,000
	N	74	74	74	74
Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση.	Pearson Correlation	-,547**	-,406**	,141	-,357**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,232	,002
	N	74	74	74	74
Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.	Pearson Correlation	-,138	,201	-,001	-,270*
	Sig. (2-tailed)	,242	,086	,995	,020
	N	74	74	74	74

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να παρέχει ειδικευση πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. ειδική αγωγή).	Pearson Correlation	-,282*	,004	-,276*	-,334**
	Sig. (2-tailed)	,015	,975	,017	,004
	N	74	74	74	74
Οι εισηγήσεις και οι μικροδιδασκαλίες αποτελούν τις καλύτερες μεθόδους επιμορφωτικών προγραμμάτων.	Pearson Correlation	-,316**	,008	,100	-,320**
	Sig. (2-tailed)	,006	,949	,398	,005
	N	74	74	74	74
Προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών.	Pearson Correlation	,413**	,298**	,071	-,429**
	Sig. (2-tailed)	,000	,010	,547	,000
	N	74	74	74	74
Προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των μαθητών.	Pearson Correlation	,510**	,473**	,188	-,313**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,108	,007
	N	74	74	74	74
Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να διεξάγονται κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών.	Pearson Correlation	,671**	,525**	,128	,404**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,279	,000
	N	74	74	74	74
Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να διεξάγονται εκτός του σχολικού χώρου τα Σαββατοκύριακα.	Pearson Correlation	,610**	,259*	-,027	,375**
	Sig. (2-tailed)	,000	,026	,818	,001
	N	74	74	74	74
Έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή της συμμετοχής σας σε επιμορφωτικό πρόγραμμα μαθήματα πληροφορικής;	Pearson Correlation	,495**	,831**	,019	,270*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,870	,020
	N	74	74	74	74
Απόψεις ερωτηθεισών/έντων που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα	Pearson Correlation	,358*	,455**	-,535**	,158
	Sig. (2-tailed)	,017	,002	,000	,306

πληροφορικής σχετικά με το πόσο τους έχουν βοηθήσει	N	44	44	44	44
Απόψεις ερωτηθεισών/έντων που παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα	Pearson Correlation	,411**	,000	-,208	,442**
πληροφορικής σχετικά με το που τους έχουν βοηθήσει	Sig. (2-tailed)	,006	1,000	,175	,003
	N	44	44	44	44
Τι επιμορφωτικά προγράμματα θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε;	Pearson Correlation	,552**	,498**	,138	,402**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,240	,000
	N	74	74	74	74
Ποια είναι η γνώμη σας για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υπάρχουν στις ημέρες μας;	Pearson Correlation	,541**	,359**	-,080	,021
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,499	,862
	N	74	74	74	74

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

Κεφάλαιο 4

Συζήτηση

Με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, έχουν επιμόρφωση είτε από μετεκπαίδευση (διδασκαλείο), είτε από την εισαγωγική επιμόρφωση Π.Ε.Κ., είτε από τη Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., είτε από το Ι.Ε.Π. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν έχει παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα, και ότι η επιμόρφωση τις βοήθησε σε μέτριο βαθμό να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι θα τις ενδιέφερε (σε όχι μεγάλο βαθμό) να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την οργάνωση και τον τρόπο διδασκαλίας. Αντίθετα, θα τις ενδιέφερε πολύ να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση, την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ειδική αγωγή. Οι καλύτερες μέθοδοι επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπιστώθηκε ότι είναι οι εισηγήσεις και οι μικροδιδασκαλίες, ενώ ταυτόχρονα, όλες οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως οι επιμορφώτριες/ωτές σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι διευθύντριες/ές σχολείων, πανεπιστημιακοί ή σχολικές/οί σύμβουλοι.

Παράλληλα, με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μεγαλύτερη προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να έχουν οι ανάγκες των μαθητριών/των και όχι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών. Επίσης, όσον αφορά τις ώρες και τον τόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν πρέπει να διεξάγονται κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών, αλλά εκτός του σχολικού χώρου και δη τα Σαββατοκύριακα. Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα των Μαλέτσκου και Μαστρογιάννη (2013), οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τα επιμορφωτικά προγράμματα να

διεξάγονται εντός των σχολικών ωρών. Επίσης, οι Κελεσίδης, Μανάφη και Μπότσας (2016), και οι Fessakis και Karakiza (2011), δεν βρήκαν κάποια συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι βρέθηκε πως οι περισσότερες εκπαιδευτικοί θεωρούν τα επιμορφωτικά προγράμματα που υπάρχουν στις μέρες μας ελλιπή, πως δεν εστιάζουν εκεί που πρέπει αλλά γενικεύουν, και ότι χρειάζονται αλλαγές. Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετίζονται με τις απόψεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωση, ενώ η οικογενειακή κατάσταση και οι σπουδές δεν σχετίζονται. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχουσες που ήταν 50-59 ετών, με 16-20 χρόνια προϋπηρεσίας, και είχαν μεταπτυχιακό, ήταν εκείνες που έχουν παρακολουθήσει τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα και τα θεωρούν περισσότερο σημαντικά.

Αρκετά από τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τις υπάρχουσες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αρχικά, η αρνητική γνώμη των εκπαιδευτικών ως προς τα υπάρχοντα επιμορφωτικά προγράμματα έχει διαπιστωθεί και σε αρκετές μελέτες που έχουν γίνει (Βεργίδης, 1998 · Δακοπούλου, 2003 · Ταρατόρη-Τσακατίδου, 2000). Ταυτόχρονα, η μεγάλη προτίμηση των εκπαιδευτικών στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με την αυτό-αξιολόγηση, βρέθηκε και στη διπλωματική εργασία της Φιλοκώστα (2010). Σύμφωνα μάλιστα με την Υφαντή (2011), η αυτό-αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, ειδικά σε μια εποχή που η τεχνολογία αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς. Η αυτο-αξιολόγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν τα δεδομένα σχετικά με τη δική τους διδακτική αποτελεσματικότητα και αναλύουν τις πληροφορίες για να εξετάσουν το ενδεχόμενο βελτίωσης αυτής της διδασκαλίας. Η διαδικασία αυτή βελτιώνει τόσο τις/τους εκπαιδευτικούς, όσο και τις/τους μαθήτριες/τές, το διδακτικό έργο, καθώς και τη σχέση μαθητριών/των και εκπαιδευτικών (Taylor, 1994).

Ο Γκόλιαρης (1998) και η Δακοπούλου (2003) είχαν διαπιστώσει πως οι

περισσότερες/οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν στην ειδική αγωγή και στις νέες τεχνολογίες. Σύμφωνα με τους Carroll, Forlin και Jobling (2003, σ. 65), «*η ανάγκη βελτίωσης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών προκύπτει από τους περιορισμούς πολλών τρεχόντων προγραμμάτων κατάρτισής τους*». Σε πολλά πανεπιστήμια, τα προγράμματα γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συνεχίζουν να λειτουργούν με διπλό σύστημα. Δηλαδή, πολλά προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να χρησιμοποιούν ένα μοντέλο που εξασφαλίζει το διαχωρισμό μεταξύ εκπαιδευόμενων καθηγητών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (ξεχωριστό εκπαιδευτικό μοντέλο) (Reed & Monday-Amaya, 1995). Με αυτόν τον προσανατολισμό, δεν υπάρχουν ευκαιρίες για την ενσωμάτωση των υλικών που διδάσκονται ή για την εμπειρία του διεπιστημονικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, όπως εφαρμόζεται σήμερα στις τάξεις. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι με τον φιλοσοφικό προσανατολισμό του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, σχεδόν κάθε τάξη περιλαμβάνει μια/έναν μαθήτρια/τή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτών των μαθητριών/τών (Feng & Sass, 2013).

Τέλος, σύμφωνα με τους Norton και Sprague (2001), τα σχολεία σήμερα αντιμετωπίζουν μια πρόκληση που προκαλείται από τις διαφορετικές και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Τ.Π.Ε. Ορισμένες/οι πιστεύουν ότι η τεχνολογία πρέπει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και πρέπει να ενσωματωθεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Zervas, 2016). Άλλες/οι πιστεύουν ότι οι Τ.Π.Ε. αφορούν μόνο μια/έναν δασκάλα/ο που διδάσκει ένα μάθημα σχετικά με τις τεχνολογικές δεξιότητες (Οικονομίδης, 2011). Παρ' όλα αυτά, καθώς οι Τ.Π.Ε. αναπτύσσονται καθημερινά, όλες/οι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να ενσωματώσουν την τεχνολογία στα μαθήματά τους, αλλά και να είναι εξοικειωμένες/οι με εκπαιδευτικό λογισμικό και ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Erdem & Alci, 2018).

Επίλογος

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται ως ένα από τα πιο σημαντικά θέματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Λόγω των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών αλλαγών, τα προγράμματα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχουν υποστεί σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια και έχουν προκαλέσει τον επαναπροσδιορισμό του «ιδανικού εκπαιδευτικού» (Cochran-Smith & Fries, 2001, σ. 4). Μέσω της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν και να αναβαθμίσουν τη διδασκαλία τους, να αναπτύξουν καλύτερες σχέσεις με τις/τους μαθήτριες/τές τους, να αποφύγουν την επαγγελματική εξουθένωση, αλλά και να βοηθήσουν ακόμη περισσότερο τις/τους μαθήτριες/τές τους να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα αναζητούν συνεχώς νέους και αποτελεσματικότερους τρόπους διδασκαλίας (Borko, 2004). Ωστόσο, για την επίτευξη των μέγιστων δυνατοτήτων τους, χρειάζεται συνεχής επαγγελματική εξέλιξη (Αναστασιάδης, 2016). Η καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη είναι συνεχής, συνεργατική και συνδέεται και προέρχεται από τη συνεργασία με τις μαθήτριες/τές και την κατανόηση της κουλτούρας τους (Darling-Hammond, et al., 2017).

Συμπερασματικά, με βάση την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων έχουν παρακολουθήσει – αν και όχι πολλά – επιμορφωτικά προγράμματα και θεωρούν σημαντική την επιμόρφωσή τους. Επίσης, επιθυμούν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση, την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την ειδική αγωγή. Παρά ταύτα, θεωρούν ελλιπή τα επιμορφωτικά προγράμματα που υπάρχουν στις μέρες μας, ενώ η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται με τις απόψεις των ερωτηθεισών σχετικά με την επιμόρφωση. Με βάση τα ευρήματα αυτά, είναι σημαντικό στο μέλλον να διερευνηθούν τρόποι βελτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και να πραγματοποιηθούν περισσότερες μελέτες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Δήμου Λαμιέων για την επιμόρφωση.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Λευκωσία: Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.
- Αναστασιάδης, Π.Σ. (2016). *Εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου (e-Learning), Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Αναστασιάδου, Σ.Δ. (2012). *Στατιστική και μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Βαλανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές. *Γλώσσα*, 29, 57-69.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Α. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.
- Γέμτος, Π.Α. (2016). *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.
- Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη στατιστική*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γναρδέλλης, Χ. (2013). *Ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics 21*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Δακοπούλου, Α.Α. (2003). *Επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από

http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/dakopoyloy.htm [πρόσβαση 12 Απριλίου 2019].

Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Ζαφειρόπουλος, Κ., & Μυλωνάς, Ν. (2017). *Στατιστική με SPSS, Περιέχει θεωρία πιθανοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Καλαντζής, Γ. (2011). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη* [Διπλωματική εργασία]. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας, Τμήμα Μαθηματικών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.

Κάλλας, Γ. (2015). *Θεωρία, μεθοδολογία και ερευνητικές υποδομές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κελεσιδής, Ε., Μανάφη, Ι., & Μπότσας, Γ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία με το μεικτό μοντέλο μάθησης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(1), 15-29.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστίκα, Ι. Γ. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με την χρήση του SPSS-Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαλέτσκος, Α., & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1(2), 111-121.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα, Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά. (επιμ), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (Τόμος Β', σ. 93-115). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι διανοούμενοι; Στο Β. Οικονομίδης (επιμ), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ.608-621). Αθήνα: Πεδίο.

Μπουζάκης, Σ., Κατσή, Α., Εμβαλωτής, Α., Καμαριανός, Ι., Χαραμής, Π., & Φίλιοπούλου, Μ. (2011). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΑΔΕΔΥ: Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Μπούσας, Π. (2016). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: το ιδιωτικό και το δημόσιο κόστος της*. [Διπλωματική Εργασία]. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Δεδομένα, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Χρονικά*, 12, 3-4.

Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Β.Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 593-601). Αθήνα: Πεδίο.

Οικονομίδης, Β.Δ. (2011). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Β., Πάγκαλος, Σ., Παυλίδης, Νικολόπουλος, Α., Τσαλιαγκού, Ξ., & Τσιαντής, Κ. (2008). *Μελέτη «Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ»*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-Learning). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 276-285). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Γ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2016). *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σαχλάς, Α., & Μπερσίμης, Σ. (2016). *Εφαρμοσμένη στατιστική με χρήση του IBM SPSS Statistics 23, Με έμφαση στις επιστήμες υγείας*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Σιάρδος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνιολογικής έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Συμεωνάκη, Μ. (2015). *Στατιστική για όλους με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Σοφία Α.Ε.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε., (2000). *Η Επιμόρφωση από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Σχεδιασμός για Ένα Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Φιλοκώστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους* [Διπλωματική Εργασία]. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».
- Φωλίνας, Δ., & Διαμαντόπουλος, Ε. (2014). *Μεθοδολογία έρευνας και στατιστική ανάλυση με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Χατζηδήμου, Δ., & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα Π.Ε.Κ. ως Φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και Συμβολή τους στη Διδακτική Πράξη: το παράδειγμα του 1ου Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Επιμέλεια Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Adler, E.S., & Clark, R. (2018). *Κοινωνική έρευνα, Μια ξενάγηση στις μεθόδους και στις τεχνικές*. Επιμέλεια Γ. Τσίρμπας. Μετάφραση Α. Χράπαλος. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Ayers, D. (2011). A critical realist orientation to learner needs. *Adult Education Quarterly*, 61(4), 341-357.
- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Επιμέλεια Ι. Κατερέλος & Σ. Χατζηφωτίου. Αθήνα: Κριτική.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company.
- Bernard, H. R., & Bernard, H. R. (2012). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Bhattacharyya, D.K. (2006). *Research Methodology*. 2nd edition. New Delhi: Excel Printers.
- Bickmore, K., Hayhoe, R., Manion, C., Mundy, K., & Read, R. (2017). *Comparative and International Education: Issues for Teachers*. 2nd edition. Toronto: Canadian Scholars.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Brownlee, J., Schraw, G.J., & Berthelsen, D. (2011). *Personal Epistemology and Teacher Education*. New York: Taylor and Francis.

- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Μετάφραση Π. Σακελλαρίου. Επιμέλεια Α. Αιδίνης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Bullough, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. In J. Loughran and T. Russell (Eds.), *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31). London & Washington, DC: The Falmer Press.
- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, D.C.: Education Development Centre, Inc.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. B., (1997). *Understanding Teacher Education: case studies in the professional development, of beginning teachers*. London: The Falmer Press.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Attitudes of Australian Preservice General Educators towards People with Disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.
- Cochran-Smith, M., & Fries, M. K. (2001). Sticks, stones, and ideology: The discourse of reform in teacher education. *Educational Researcher*, 30(8), 3–15.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th edition. London: Routledge.
- Craft, A. (2000). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- de Leeuw, E.D., Hox, J., & Dillman, D. (2008). *International Handbook of Survey Methodology*. USA: Taylor and Francis.
- de Vaus, D. (2011). *Ανάλυση κοινωνικών δεδομένων, 50 βασικά θέματα*. Μετάφραση Ε. Δημητριάδου. Επιμέλεια Ν. Κυριαζή. Αθήνα: Πεδίο.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management*. 2nd edition. New York: Routledge.
- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. In M. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.733-734). Oxford: Pergamon Press.
- Erdem, S., & Alci, B. (2018). Teachers' Views About In-Service Training Seminars Held in September and June. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 29-44.
- Falus, I. (2002). A tanuló tanár [The teacher who learns]. *Iskolakultúra*, (6–7), 76–83.
- Feng, L., & Sass, T.R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122-134.
- Fessakis, G., & Karakiza, T. (2011). Pedagogical beliefs and attitudes of computer science teachers in Greece. *Themes in Science & Technology Education*, 4(2), 75-88.
- Field, A. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. Μετάφραση Γ. Κοντός & Ε. Χερουβείμ. Επιμέλεια Μ. Μαύρη, Γ. Γκιόσος & Ε. Γάκη. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Fowler, F.J. (2009). *Survey Research Methods*. 4th edition. Thousand Oaks: Sage.

- Freiberg, H.J., Stein, T. & Huang, S. (1995). Effects of classroom management intervention on a student achievement in inner-city elementary schools. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 1, 36–66.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishing.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική έρευνα, Ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι: Ανάλυση και εφαρμογές*. Αθήνα: Προπομπός.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *The Institute for Learning and Teaching in Higher Education and SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi)*, 5(1), 87–100.
- Grimes, D. A., & Schulz, K. F. (2002). Descriptive studies: what they can and cannot do. *The Lancet*, 359(9301), 145-149.
- Groves, R.M., Fowler, F.J.J., Couper, M.P., Lepkowski, J.M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology*. New York: John Wiley and Sons.
- Gupta, M., & Gupta, D. (2011). *Research Methodology*. New Delhi: PHI Learning.
- Gustafsson, J. (2003). What do we know about the effects of school resources on educational results? *Swedish Economic Policy Review*, 10, 77–110.
- Hargreaves, D.H. (2010). *Creating a self-improving school system*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16, Με εφαρμογές στην ψυχολογία και τις κοινωνικές επιστήμες*. Μετάφραση-Επιμέλεια Σ.Π. Κοντάκος. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Irving, O., & Martin, J. (1982). Withitness: The confusing variable. *American Educational Research Journal*, 19 (2), 313-319.

- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Επιμέλεια- Μετάφραση Κ.Ι. Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Jones, T.L., Baxter, M.A.J., & Khanduja, V. (2013). A quick guide to survey research. *Annals-The Royal College of Surgeons of England*, 95(1), 5-7.
- Kappas, S., & Tsolis, D. (2018). Greek University MOOCs and Secondary Education Teachers' Training. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 26-46.
- Korthagen, F.A.J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Kuada, J. (2012). *Research Methodology: A Project Guide for University Students*. Fredericksburg: Samfunds Litteratur.
- Kunter, M., Baumert, J. & Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494–509.
- Lavrakas, P.J. (2008). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Volume I: A-M. Thousand Oaks: Sage.
- Leon, J.J., Brown, W.C., Ruch, L.O., & Johnson, T.E. (2003). *Survey Research: In-person, Mail, Telephone and Web Methods*. 1st edition. Honolulu: Streamline Surveys Inc.
- Mahon-Haft, T.A., & Dillman, D.A. (2010). Does visual appeal matter? Effects of web survey aesthetics on survey quality. *Survey Research Methods*, 4, 43–59.
- McLaughlin, C. (2013). *Teachers Learning: Professional Development and Education, The Cambridge Teacher Series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mohan, R. (2011). *Teacher Education*. New Delhi: PHI Learning Private.
- Neuman, W. L., & Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. USA: Pearson.

Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (2016). *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. 2nd edition. The Netherlands: Sense Publishers.

Norris, G., Qureshi, F., Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Εισαγωγή στη στατιστική με το SPSS για τις κοινωνικές επιστήμες*. Επιμέλεια Χ. Εμμανουηλίδης. Μετάφραση Π. Καναβός. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Norton, P., & Sprague, D. (2001). *Technology for teaching*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

O.E.C.D. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: O.E.C.D.

OECD (2017). *Education Policy in Greece A Preliminary Assessment*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf> [accessed 15 July 2018].

Omoteso, B., & Samudara, A. (2011). The relationship between teachers' effectiveness and management of classroom misbehaviors in secondary schools. *Psychology*, 2, 902–908.

Panitsides, E.A. (2014). “Europe 2020” – Practical Implications for the Greek Education and Training System: A Qualitative Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 307-311.

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Allen, J.P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.365–386). New York: Springer.

Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.

- Reed, F., & Monda-Amaya, L. (1995). Preparing preservice general educators for inclusion: A survey of teacher preparation programs in Illinois. *Teacher Education and Special Education*, 18 (4), 262-274.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514.
- Stronge, J.H., Ward, T.J., & Grant, L.W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–355.
- Stronge, J.H., Ward, T.J., Tucker, P.D., & Hindman, J.L. (2008). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 165–184.
- Taweechaisupapong, M. (2015). *Teachers' views about teacher training towards inclusive education* [Master's Dissertation]. Oslo: University of Oslo, Department of Special Needs Education, Faculty of Educational Sciences.
- Taylor, L. (1994). Reflecting on Teaching: The benefits of self-evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19(2), 109-122.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Μετάφραση Α. Παπασταμάτης. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Vermunt, J.D. (2014). Teacher learning and professional development. In S. Krolak-Schwerdt, S. Glock, & M. Böhmer (eds), *Teachers' Professional Development, The Future of Education Research* (pp.79-95). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Wolf, C., Joye, D., Smith, T.W., & Fu, Y.C. (2016). *The SAGE Handbook of Survey Methodology*. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore: Sage.

Zervas, T.G. (2016). How Functional are Greek Teaching Programs? Teacher Training and Job Placement in Greece's Most Struggling Profession. *Athens Journal of Mediterranean Studies*, 2(4), 349-356.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1 – Έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Αγαπητές συναδέλφισσες

Διεξάγω μια έρευνα για να διερευνήσω τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής του Δήμου Λαμιέων σχετικά με την επιμόρφωσή τους. Οι πληροφορίες που παρέχετε θα είναι πολύ χρήσιμες για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς και για την απόκτηση έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων σχετικά με το θέμα της έρευνας, το οποίο πραγματοποιείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας. Οι απαντήσεις σας θα είναι απολύτως εμπιστευτικές και θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

Ελένη Μάνου

Παράρτημα 2 – Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

2. Ηλικία

- ☐ 18-29
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ 50-59
- ☐ 60+

3. Χρόνια προϋπηρεσίας

- ☐ 1-2 χρόνια
- ☐ 3-5 χρόνια
- ☐ 6-9 χρόνια
- ☐ 10-15 χρόνια
- ☐ 16-20 χρόνια
- ☐ 21+ χρόνια

4. Οικογενειακή κατάσταση

- ☐ Άγαμη/ος

- ☐ Έγγαμη/ος

5.Σπουδές

- ☐ Απόφοιτη/ος ΑΕΙ/ΤΕΙ
☐ Κάτοχος μεταπτυχιακού
☐ Κάτοχος διδακτορικού

6.Γνώση ξένων γλωσσών

- ☐ Ναι
☐ Όχι
☐ Ναι, παραπάνω από 2 ξένες γλώσσες

7.Γνώση Η/Υ

- ☐ Πολύ καλή
☐ Μέτρια
☐ Κακή
☐ Καθόλου

8.Έχετε κάποιο πιστοποιητικό γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών-πληροφορικής;

- ☐ Ναι
☐ Όχι

9.Επιμόρφωση (έως τώρα)

- ☐ Εισαγωγική επιμόρφωση Π.Ε.Κ (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο)
☐ ΣΕΛΔΕ (Σχολή επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής εκ/σης)
☐ Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)
☐ ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής)
☐ Καμία

10.Για τις παρακάτω προτάσεις παρακαλώ σημειώστε X στην απάντηση που επιθυμείτε αναλόγως το βαθμό που σας εκφράζει.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Έχω παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα.					
Η επιμόρφωση με βοηθά να αποκτήσω αυτοπεποίθηση για τις εκπαιδευτικές μου δυνατότητες					
Η επιμόρφωση βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την ψυχολογία των μαθητών/τριών του.					
Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την οργάνωση και τον τρόπο διδασκαλίας.					

Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την εκπαίδευση.					
Θα με ενδιέφερε να παρακολουθήσω επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.					
Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να παρέχει ειδίκευση πάνω σε συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. ειδική αγωγή).					
Οι εισηγήσεις και οι μικροδιδασκαλίες αποτελούν τις καλύτερες μεθόδους επιμορφωτικών προγραμμάτων.					
Οι επιμορφωτές σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι διευθυντές σχολείων,					

Πανεπιστημιακοί ή Σχολικοί Σύμβουλοι.					
Προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών.					
Προτεραιότητα σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι οι ανάγκες των μαθητών.					
Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να διεξάγονται κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών.					
Τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να διεξάγονται εκτός του σχολικού χώρου τα Σαββατοκύριακα.					

11 .Έχετε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή της συμμετοχής σας σε επιμορφωτικό πρόγραμμα μαθήματα πληροφορικής;

- ☐ Ναι
☐ Όχι

Αν ναι πόσο και που σας έχουν βοηθήσει;

12. Τι επιμορφωτικά προγράμματα θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε;

13. Ποια είναι η γνώμη σας για τα επιμορφωτικά προγράμματα που υπάρχουν στις ημέρες μας;

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας!

Ελένη Μάνου